

Interdisciplinary Educational Research Journal



**Disiplinlerarası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Uluslararası Hakemli Dergi Yıl-Year:2022 Cilt-Volume:6 Sayı-Issue:12

DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH



Yıl/Year: 2022/Ağustos-August ♦ Cilt/Volume: 6 ♦ Sayı/Issue: 12

SAMSUN

DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH

Yıl/Year: 2022/ Ağustos-August ♦ Cilt/Volume: 6 ♦ Sayı/Issue: 12
Sahibi / Owner: Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Derneği / Turkish Association of Interdisciplinary
Education and Research

e-ISSN 2602-2516

Baş Editör / Chief Editor

Doç. Dr. Bayram Özer

Editör Yardımcısı / Asst. Editor

Doç. Dr. Recep KAHRAMANOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Volkan DURAN

Editör Kurulu / Section Editors

Dr. Ismaiel Hassanein AHMED MOHAMED

Dr. Nik Ahmad HİSHAM ISMAİL

Dr. Bayram Özer

Dr. Recep KAHRAMANOĞLU

Dr. Elza SEMEDOVA

Dr. Esat ŞANLI

Dr. Tajulashikin JUMAHAT

Dr. Mustafa TEKKE

Dr. Milan KUBİATKO

Dr. Serdan KERVAN

Dr. KONUL MEMMEDOVA

Dr. Soner YILDIRIM

Dr. Fatmir MEHMETİ

Dizinlenme / Indexing / Abstracting

International Scientific Indexing (ISI)

Scientific Indexing Services (SIS)

CiteFactor

Idealonline

Asos İndex

Yazı ve Redaksiyon Kurulu / Proofreading Board

Uzm. Metin BEŞALTI

Dergi Yazışma Adresi / Contact Address

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü (Doç. Dr. Bayram Özer)

Tel: 0505 703 06 11

e-posta: bayramozer@omu.edu.tr

DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH
e-ISSN 2602-2516

BİLİM VE DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Burhan Akpınar

Prof. Dr. Mehmet Taşpınar

Prof. Dr. Nuriye Semerci

Prof. Dr. Mehmet Turan

Prof. Dr. Murat Gökcalp

Doç. Dr. Tuncay Sevindik

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Eğitiminde Mobil Uygulamalar Kullanım Öz Yeterliliği <i>Secondary School Students' Self-Efficacy in Using Mobile Applications in Mathematics</i> Tuğba GÜLER, Ahmet Berk ÜSTÜN, Ahmet YILMAZ	101-112
Sporda Kaygı Düzeyi ile Optimal Performans Duygu Durumu Üzerine Bir Çalışma <i>A Work On Optimal Performance Emotional State And Level Anxiety In Sports</i> Sedat KAHYA, H. Fatih KÜÇÜKİBİŞ	113-124
Disiplinlerarası Yaklaşımda Bir Model Önerisi: Müzikle Matematik Öğretimi <i>A Model Proposal in an Interdisciplinary Approach: Teaching Mathematics with Music</i> Ayfer KOCABAŞ	125-137
Ortaokul Öğretmenlerinin Disiplinlerarası Yaklaşım Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi <i>Determining Secondary School Teachers' Views on Interdisciplinary Approach</i> Fatma BAYRAMBAŞ, Fatma AĞAÇDİKEN, Sündüs GÜNEŞ CAN	138-154
Türkçe Dersi Sosyal Etkileşime Dayalı Sınıf Ortamlarının Öğrencilerin Dinleme Becerisinin Geliştirilmesindeki Rolü <i>The Role of Turkish Lesson Interactive Classrooms in the Development of Students' Listening Skills</i> Ali GÖÇER, Soner GARİP	155-171
Boşanmış Aile Çocuklarında Boşanmanın Etkileri ve Travma Sonrası Büyüme: Nitel Bir Çalışma <i>The Effects of Divorce on Divorced Family Children and Posttraumatic Growth: A Qualitative Study</i> Kübra YANAR, Tahsin İLHAN	172-186
Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Examination of 21st-Century Skills of Pre-Service Teachers in Terms of Various Variables</i> İdris AKTAŞ	187-203
Ortaokul Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimleri ve Algılarının İncelenmesi <i>Examination of Secondary School Students' Tolerance Tendencies and Perceptions</i> Mavi AKKAYA YILMAZ, Gökçe KILIÇOĞLU	204-214
A School Pursuing the Mission of Lifelong Learning in the Educational History of Republican Era: Tailoring School Sabri BECERİKLİ, Zafer TANGÜLÜ	215-225
7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlatım Bozukluğu Etkinlikleri Üzerine Bir Değerlendirme <i>An Evaluation of Ambiguity Activities in 7th Grade Turkish Textbooks</i> Mehmet Cengiz ÇAKMAK	226-247
Temel Eğitim Ders Kitaplarının Dini Kavramlar ve Semboller Açısından İncelenmesi <i>Analysis of Basic Education Textbooks in Terms of Religious Concepts and Symbols</i> Bayram ÖZER, Adnan KALKAN, Cem AKSOY, Alaaddin DENİZ, Abdulmutalip KOKTAŞ	248-259

DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH
e-ISSN 2602-2516

12. Sayı Hakemleri / Reviewers of the 12th Issue

Dr. Ahmet IŞIK
Dr. Ebru KORKMAZ
Dr. Abdulkadir KURT
Dr. Diyar KAYA SAĞLAM
Dr. Mahmut GÜLLE
Dr. Berna KARAKOÇ
Dr. Nilgün SAZAK
Dr. Mustafa İLHAN
Dr. Elif KILIÇOĞLU
Dr. İdris AKTAŞ
Dr. Abdullah ÇETİN
Dr. Ceyhun OZAN
Dr. Esra TİTYAKİ
Dr. Cafer ÇARKIT
Dr. Ali ÇEKİÇ
Dr. Mustafa TEKKE
Dr. Çetin TAN
Dr. Bilal YILDIRIM
Dr. Esen TURAN ÖZPOLAT
Dr. Mehmet BAŞARAN
Dr. Eyüp BOZKURT
Dr. Rıza KORKMAZGÖZ
Dr. Hamide KILIÇ
Dr. Suha Oğuz BAYTİMUR
Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK
Dr. Alper YETKİNER

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Eğitiminde Mobil Uygulamalar Kullanım Öz Yeterliliği

Secondary School Students' Self-Efficacy in Using Mobile Applications in Mathematics

Tuğba GÜLER¹

Ahmet Berk ÜSTÜN²

Ahmet YILMAZ³

Öz

Bu çalışma matematik eğitiminde mobil öğrenmenin kullanımına yönelik ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarını incelenmeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında, ortaokul öğrencilerinin matematik dersindeki mobil cihaz kullanma öz-yeterliklerini inceleyebilmek için tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya, 2020-2021 Eğitim-Öğretim döneminde Bartın İli merkez ilçeye bağlı ortaokullarda okuyan 350 öğrenci katılım sağlamıştır. Verileri toplamak için kişisel bilgi formu ve mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterliliği ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin mobil cihaz kullanım öz yeterliliği yüksek düzeyde bulunmuş ve kullanılan ölçeğin alt faktörlerden en yüksek ortalamaya sahip olan faktörün ise "Mobil Cihazlarla Ders Etkinlikleri Yapabilme" olduğu saptanmıştır. Sınıf düzeylerine göre mobil öğrenme öz yeterlikleri incelendiğinde 5. ve 6. sınıflar ile 5. ve 7. sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Mobil cihaz sahipliği bakımından en yüksek mobil cihaz kullanım öz yeterliliği ortalamasına, mobil cihaza sahip katılımcıların olduğu bulunmuştur. İnternet kullanım süreleri esas alındığında ise interneti günlük 1 saatten az kullanan öğrencilerin en düşük öz yeterliliğe ve 2-4 saat aralığında kullanan öğrencilerin ise en yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, cinsiyete göre öğrencilerin mobil öğrenme öz yeterliğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, öz yeterlik, mobil uygulamalar, mobil cihazlar

Abstract

This study aims to examine secondary school students' self-efficacy beliefs regarding the use of mobile learning in mathematics education. Within the scope of the study, the scanning model was used to examine the secondary school students' self-efficacy in using mobile devices in the mathematics lesson. 350 students studying at secondary schools in the central district of Bartın province participated in the research in the 2020-2021 academic year. Personal information form and self-efficacy scale of using mobile learning tools were used to collect data. According to the results of the study, the students' self-efficacy for using mobile devices was found to be high, and it was determined that the factor with the highest average among the sub-factors of the scale used was "Performing Lesson Activities with Mobile Devices". When mobile learning self-efficacy was examined according to grade levels, it was seen that there was a significant difference between 5th and 6th grades and 5th and 7th grades. It was found that the participants with the highest mobile device usage self-efficacy average in terms of mobile device ownership had mobile devices. When the duration of internet use is taken into account, students who use the internet for 2-4 hours have the highest level of self-efficacy and students who use the internet for less than 1 hour have the lowest level of self-efficacy. In addition, it has been determined that there is no statistically significant difference in mobile learning self-efficacy of students according to gender.

Keywords: Distance education, Self-efficacy, Mobile applications, Mobile devices

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi Fen Fakültesi, Bartın - Türkiye, tugbaoturkguler@gmail.com orcid.org/ 0000-0002-0318-5851

² Dr. Öğretim Üyesi, Bartın Üniversitesi Fen Fakültesi, Bartın - Türkiye, ustun.ab@gmail.com orcid.org/0000-0002-1640-4291

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi Fen Fakültesi, Bartın - Türkiye, ahmetyilmazar@gmail.com orcid.org/0000-0002-7799-5734

GİRİŞ

Sağlığın önemini günümüzde en iyi hatırlatan unsurlardan biri olan Covid-19 virüsü, eğitim alanında da diğer alanlar gibi birçok açıdan yenilikler denemeye mahkûm etmiştir (Aslan ve Sayek, 2020). Bu yeniliklerin başında uzaktan eğitim sistemindeki yenilikler gelmektedir (Wolinsky, 2020). Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin okula gitmesine gerek kalmadan istenilen mekânda gerçekleştirilen ve çeşitli teknolojilerle desteklenen bir eğitim sistemi türüdür (Berge, 2013). Uzaktan eğitimin sabit teknolojik cihazlar dışında taşınabilir cihazlarla canlı, görüntülü ve sesli yapılması mobil öğrenmeyi tanımlar (Valentine, 2002). Öğrencilerin yüzyüze eğitime devam edemediği durumlarda uygulanan uzaktan eğitim, en rahat taşınabilir teknolojik aygıtlarla mobil öğrenme olarak sürdürülebilmektedir (Hall & diğerleri, 2020).

Mobil cihazlar, yer ve mekândan bağımsız şekilde eğitime devam edebilme imkânı sağlamaktadır (Kukulska-Hulme & Shield, 2008). Mobil aygıtların günlük hayatımızda vazgeçemeyeceğimiz unsurlar listesinin başında gelmeye başladığı, araştırmacılar tarafından açıkça ifade edilmektedir (Çiloğlu, Özeren ve Ustun, 2021; Mcconatha, Praul ve Lynch 2008). Mobil cihazlara erişilebilirliğin telefon, tablet ve taşınabilir internet teknolojileriyle arttığı ve arttıkça da mobil öğrenmeye karşı olan ilginin arttığı günümüzde, öğrencilerin mobil cihaz kullanma alışkanlıklarının bilinmesi birçok açıdan önem kazanmaktadır (Elangovan & Mahrous, 2020). Öğrenciler mobil aygıtları kullanmayı ne ölçüde bilirse o ölçüde ders materyallerine erişip, onları rahat bir şekilde kullanabilirler (Bozkurt, 2017). Bu durum da öğrenenlerin öğrenme seviyesinde ve ders puanlarında o oranda yükseliş gösterebilmektedir (Kalınkara, 2017). Bu sebeple mobil öğrenmede, öğrenenlerin mobil cihaz kullanma öz yeterliklerinin belirli bir seviyede olması gereklidir ve mobil aygıtı kullanabilme ve ondan verim alınabilmesi mobil öğrenme için esastır (Williamson, Eynon & Potter, 2020).

Mobil eğitimde mobil aygıtları kullanılabilme öz yeterliği, pandemi döneminde eğitim-öğretime sağlıklı olarak devam edebilme açısından çok ayrı bir değer kazanmıştır (Naciri, Baba, Achbani & Kharbach, 2020). Covid-19 pandemisi dönemi öncesi mobil öğrenmeden çoğunlukla opsiyonel ve küçük çaplı olarak faydalanılmaktayken, pandemi dönemi mobil öğrenmeden neredeyse dünyadaki birçok okul tarafından faydalanılmakta ve eğitim-öğretimin sürekliliği açısından elzem hale gelmektedir (Hall ve diğerleri, 2020). Pandemi nedenli kısıtlamalar yüzünden okula gidemeyen öğrencilerin bu cihazları en iyi şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir (Romero-Rodriguez, Aznar-Diaz, Hinojo-Lucena & Gómez-García, 2020). Bu durum pandemi zamanında eğitim-öğretim sürecini en verimli şekilde idare edebilmeyi gerektirir (Goh & Sandars, 2020).

Covid-19 döneminde çoğu ülkede mobil cihazların çoğunlukla kullanılması, öğrencilerin mobil cihazları kullanabilme öz yeterliliğinin bilinmesi gerekliliğinin önemini artırmıştır (Sarıtaş ve Barutçu, 2020). Mobil teknolojilerin kullanımının yaygınlaşmasıyla üzerinde yapılan araştırmaların arttığı matematik öğretiminde mobil öğrenme, mobil aygıt kullanabilme öz yeterliliği, gelecekteki mobil öğrenme cihazlarının daha etkin ve verimli olabilmesi aynı zamanda pandemi sürecindeki eğitim-öğretimin en iyi şekilde yapılabilmesi için çok büyük önem arz etmektedir (Ali, 2020). Bu çalışma, matematik öğretiminde ortaokul öğrencilerinin taşınabilir cihaz kullanma öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Mobil Uygulamalar

Özel kod ve tasarımlarla mobil cihazlara yönelik oluşturulan yazılımlar olarak tanımlanan mobil uygulamalar, artık günlük hayatımızla o kadar iç içedir ki bundan sonraki süreçte onlarsız yaşamayı hayal etmek zordur. Öyle ki insanlar günlerinin yaklaşık 2-5 saatlerini interneti mobil cihazlarda kullanarak ve yine günde 450-500 kez telefonlarını kontrol ederek geçirmektedirler (Çınar ve Bilici, 2020).

Mobil uygulamaların bilgi işlem alanında ve diğer birçok çalışma alanında yeni heyecan ve fırsatlara imkân sağladığını görebiliriz. Bu çalışma alanlarının en önemlilerinden biri de son

zamanlarda çok ihtiyaç duyulan ve kullanılan mobil öğrenmedir. Günümüz teknoloji gelişim çağı olarak uygulama alanlarını genişleterek öğrenim ortamlarına uyum sağlayacak şekilde geliştirilmesi, mobil öğrenme altyapılarına sahip ortamları daha sık kullanabilir hale getirmektedir.

Mobil cihaz teknolojisi, bilgiye ulaşma durumlarımızı değiştirirken, karşımıza veri ve bilgiye erişimin zaman ve mekândan bağımsız hale gelmesi durumu çıkmaktadır. (Demir & Akpınar, 2016). Valk'ın (2010) yaptığı araştırmada belirttiği üzere, mobil öğrenmenin akıllı telefonlar veya tabletler kullanılarak öğrenimi kolaylaştırdığı görülmektedir. Öğrenmenin mobil hale getirilerek içeriklerinin zenginleştirilmesi ile beraber mobil teknolojilerin eğitimde kullanımı hızla artmıştır. Mobil öğrenmenin kullanıcılar tarafından bu denli desteklenmesi, bilgi işlem alanındaki olağanüstü büyümenin etkisi ile beraber, akıllı telefonların ve tabletlerin yeni bir bilgisayar platformu olarak hızlı bir şekilde benimsenmesi sayesinde ortaya çıkmaktadır (Karakuş ve diğerleri, 2012). Bu durumun oluşmasına olanak sağlanmasıyla birlikte, mobil öğrenmenin kolay erişilebilirlik özelliği öğrencilerin eğitim amacıyla kullanımını benimseterek yaygınlaştırmaktadır.

İnsan hayatının mobil uygulamalar ve geliştirme çabalarıyla geçirilmeyen hiçbir boyutu düşünülemez. Bu şekilde hem bilgisayarla ilgili alanlarda hem de bilgisayar dışındaki alanlarda mobil öğrenme daha etkili, verimli ve eğlenceli hale gelmiş olur. Al-Fahad (2009), mobil öğrenmenin bilginin kalıcılığını sağlayarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirdiğini belirtmektedir. Ayrıca, Yau, Cheng & Ho (2015) tarafından yapılan çalışmada bu öğrenme ortamının öğrenci ile öğrenci, öğretmen ile öğrenci ve öğretmen ile öğretmen arasındaki etkileşimi ve iş birliğini arttırdığı anlaşılmıştır.

Bilgiye erişimin anlık olarak yapılmasının amaçlanması, insanların hayatındaki odak noktalarından biri haline gelmekte ve mobil teknolojileri kullanarak öğrenme mimarisi önem kazanmaktadır. Mobil araçların kullanım kapasitelerinin gelişerek her yerde ve her zaman erişilebilir olması, mobil öğrenme araçlarının daha sık kullanmasına olanak sağlamaktadır (Ustun, 2019). Ozdamli ve Cavus (2011) yaptıkları araştırmada belirttiği üzere mobil cihazlar her zaman her lokasyonda öğrenme materyallerine erişim sağlanması için potansiyel bir araçtır. Ayrıca, mobil öğrenmeye yönelik öğrencilerin çoğunun olumlu tutumlara sahip olduğu bilinmektedir (Yang, 2012).

Mobil Öğrenmede Öz yeterliliğin önemi

Öğrenme eyleminde, öğrenenlerin davranış ve düşüncelerinin motivasyonel açıdan değişmesini sağlayan faktörlerden biri de öz yeterlidir (Schunk, 1991). Öğrencilerin öğrenme aşamasında etkili ve önemli olan öz yeterlik, bireyin yaşadığı olaylar karşısında etkin olan bilişsel kaynaklar, motivasyon ve eylemlerin, gerçekleşmesinde gereklilik arz eden yeteneklerine duyduğu inancı tanımlamaktadır (Bandura, 1995). Öz yeterlik aynı zamanda, öğrencilerin psikolojik ve duygusal durumlarını da kapsadığından motivasyonel süreçlerinde de önemli bir rol oynamaktadır. (Bandura, 1993; Stajković & Lüthans, 2003). Bu bağlamda, öğrenenin kendine ait bir yeterliliği ne oranda gerçekleştirebildiğinin doğrudan anlaşılacağı hallerde, kişinin kendi ifadesi ile bu yeterliliği ne oranda gerçekleştirebildiği kendine ait tutum, inanç ve deneyimleri yönünde gözler önüne sermesi öz yeterlik inancı olarak tanımlanabilir (Karaoğlu-Yılmaz, Yılmaz, Üstün & Keser, 2019). Öz yeterlik inancı, pek çok alanda insan davranışlarının en önemli yordayıcısı veya karar sürecini düzenleyen etken olarak kullanılmaktadır. Bireyin mesleki başarısını doğrudan etkilediği düşünülen öz yeterlik inancı, bireyin çalışmasındaki verimliliği de artırmaktadır.

Mobil öğrenmede teknolojik aygıt kullanım öz yeterliliği, öğrencilerin başarı düzeyini doğrudan etkilemektedir (Karaoğlu Yılmaz, Dilen ve Durmuş, 2018). Yapılan çalışmalarda mobil cihazları daha iyi kullanabilen öğrenciler, mobil öğrenme sisteminde daha çok başarı göstermiştir (Açıkgül, 2019). Bulduğumuz pandemi döneminde okulların tamamen mobil eğitime

geçişinde mobil cihaz kullanım özyeterliliği, öğrencilerin başarısı için oldukça önemli bir hale gelmiştir (Sarıtış & Barutçu, 2020).

Araştırmanın Amacı

Dünyada neredeyse her alanda olduğu gibi eğitim alanını da olumsuz olarak etkileyen Covid-19 virüsü, global olarak okulların kapanıp uzaktan eğitime geçişine sebep olmuştur (Gökbulut, 2020). Mobil öğrenme, uzaktan eğitimin en çok kullanılan türü olmakla beraber mobil cihazları iyi bir şekilde kullanabilmeyi de öğrencilerin başarısı yönünden gerekli kılmıştır (Telli & Altun, 2020). Mobil aygıtları kullanma öz yeterliliği, pandemi sürecinde tamamen mobil eğitime geçiş yönünden çok önemli bir hal kazanmıştır (Ali, 2020).

Mobil teknolojilerin eğitim ve öğretimi açısından yoğun olarak kullanılma gereksinimi duyulduğu alanlardan biri olan matematik eğitiminin mobil uygulamalar ile harmanlandığı çalışmalar son zamanlarda artış göstermektedir (Yıldız, 2020). Fakat mobil öğrenme için matematik eğitimindeki mobil cihaz kullanma öz yeterliliğinin araştırıldığı çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir (Sarıtış & Barutçu, 2020; Ali, 2020; Yıldız, 2020; Goh & Sandars, 2020). Bu bağlamda okulların pandemi döneminde tamamen uzaktan eğitime geçmesi nedeniyle matematik eğitiminde mobil cihaz ve uygulamalarının katlanarak artması, öğrencilerin mobil öğrenme öz yeterliliğinin ortaya çıkarılmasını daha da zorunlu hale getirmektedir. Bu çalışma, matematik eğitiminde mobil teknolojiler kullanımına yönelik ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inanç düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- Matematik derslerinde ortaokul öğrencilerinin mobil öğrenme kullanımına yönelik öz yeterlikleri hangi seviyededir?
- Matematik derslerinde ortaokul öğrencilerinin mobil öğrenmenin kullanımına yönelik öz yeterlikleri
 - Sınıf düzeyine göre,
 - Cinsiyete göre,
 - İnternet kullanım süresine göre,
 - Mobil cihazlara erişilebilirliğe göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Verilerin analizine ait bilgiler araştırmanın modeli, örneklem ve veri toplama araçları başlıkları altında sunulmuştur. “Giriş” bölümünü sırasıyla “Yöntem”, “Bulgular”, “Sonuçlar ve Tartışma” bölümleri izlemelidir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada günümüzde ya da geçmişteki bir durumun değiştirilmeden, olduğu şekliyle tasvir edilmesini sağlayan nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama modeli uygulanmıştır. Çalışmanın içeriğinde olayları, varlıkları, grup veya kurumları açıklayan veya tanımlayan nitelikte olan betimsel çalışmadan yararlanılmıştır (Kaptan, 1998). Bu çalışmada, matematik derslerinde ortaokul öğrencilerinin mobil öğrenme kullanımına ilişkin öz yeterliklerinin durumu araştırılıp incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmaya 2020-2021 Eğitim-Öğretim dönemi Bartın İli merkez ilçeye bağlı olan ortaokullardaki 381 öğrenci katılmıştır. Fakat 381 öğrenciden 31 öğrencinin kullandıkları mobil cihazları olmadığı için çalışmaya dahil edilmemiştir. Böylece çalışmanın örnekleme 5,6,7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 350 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Tablo 1’de bu öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sayıları ve toplam katılımcı sayısına göre yüzdeleri belirtilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri ve toplam katılımcı sayısına göre yüzdeleri

Sınıf Düzeyi	N	%
5. Sınıf	74	%21.3
6. Sınıf	119	%34
7. Sınıf	81	%23
8. Sınıf	76	%21.7
Toplam	350	%100

Tablo 1'e göre çalışmaya dahil olan öğrencilerin 76'sı %21.7 oran ile 8. sınıf, 81'i %23 öğrenci oranı ile 7. sınıf, 119'u %34 oran ile 6. sınıf, 74'ü ise %21.3'lük oran ile 5. sınıf öğrencileridir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmalarda gerekli bilgilere ulaşabilmek için güvenilir, uygun ve geçerli bir ölçme aracı ile çalışmak sonuçlar ve değerlendirme açısından önemlidir. Bu sebeple çalışmada geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen "Mobil Öğrenme Araçlarını Kullanma Öz-yeterliliği Ölçeği" kullanılmıştır (Şener, 2016).

Kullanılan ölçeğin ilk bölümünde araştırmaya katılan bireylerin kişisel özellikleriyle ilgili anket soruları bulunmaktadır. Bu sorular katılımcı öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, mobil cihazları sahiplik durumları ve günlük internet kullanım sürelerine dair bilgi almaya yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Ölçeğin ikinci bölümünde ise mobil öğrenme araçlarını kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri ile ilgili anket soruları bulunmaktadır. Ölçek 27 maddeden meydana gelmekte ve 5'li likert biçimde olup 1-kesinlikle katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3-kararsızım, 4-katılıyorum ve 5-kesinlikle katılıyorum şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 27 iken en yüksek alınabilecek puan 135'dir.

Verilerin Analizi

Çalışmaların analizleri SPSS 25 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için Basıklık - Çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Hair ve diğerlerine (2013) göre verilerin Basıklık - Çarpıklık değerlerinin (-1 , +1) aralığında, George ve Mallery (2010) göre verilerin Basıklık - Çarpıklık değerlerinin (-2 , +2) aralığında değiştiğinde verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu bilgiler ışığında, yapılan analizler ile verilerin Basıklık - Çarpıklık değerlerinin (-1 - +1) arasında olduğu tespit edilmiş ve verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Toplanan veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik istatistiksel testler arasından ANOVA ve bağımsız örneklem t testi tercih edilmiştir. Şener (2016), ölçeğin güvenilirlik hesaplamasında Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısını 0,92 olarak belirlemiştir. Bu çalışma için güvenilirlik hesaplaması tekrar yapılmış ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının araştırmada 0,94 olduğu görülmüştür.

BULGULAR

Çalışma içerisinde uygulanan ölçme araçlarının sonucunda edinilen veriler aşağıda belirtilmiştir. Tablo 2'de öğrenci sayılarının cinsiyete göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrenci sayılarının cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	N	f
Erkek	129	%36.9
Kız	221	%63.1
Toplam	350	%100

Tablo 2’de çalışmaya 129 erkek öğrenci %36.9 oran ile ve 221 kız öğrencinin de %63.1 oranı ile katıldığı görülmektedir. Tablo 3’te çalışmaya katılan öğrencilerin kendilerine ait mobil cihazlarının olup olmadığını sorgulamaya yönelik sorudan edinilen veriler belirtilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin kendilerine ait mobil cihazları olup-olmama durumları

Kendinize ait mobil cihazınız var mı?	N	f
Evet	288	%82.3
Aile bireylerimle ortak kullanıyorum	62	%17.7
Toplam	350	%100

Öğrencilerin %82.3’ünün (288 öğrenci) yüksek bir oranla kendine ait bir mobil cihazı bulunduğu, %17.7’sinin (62 öğrenci) mobil cihazları ailedeki bireylerle ortak kullandığı Tablo 3’te gösterilmektedir. Tablo 4’te, ortaokul öğrencilerinin mobil cihazları ve mobil öğrenme araçlarını kullanabilme öz yeterlik durumlarını öğrenmeye yönelik sorulara ait veriler görülmektedir.

Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin mobil öğrenmenin kullanımına yönelik öz yeterliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Alt Faktörler	N	\bar{x}	ss
Mobil Cihazlarla e-posta Kullanabilme ve Dosya Paylaşabilme	350	3.60	1.11
Bir Mobil Öğrenme Ortamıyla Beraber Sosyal Paylaşım / Anlık İletişim Uygulamaları Kullanabilme	350	4.04	.96
Mobil Cihazlarla Ders Etkinlikleri Yapabilme	350	4.23	.76
Mobil Cihazlarla Elektronik Bilgi Kaynaklarını Kullanabilme	350	3.91	.92
Mobil Cihaz Kullanabilme	350	3.73	.80
Genel Ölçek	350	3.88	.74

Tablo 4’e göre öğrencilerin matematik öğretiminde mobil öğrenme öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Alt faktörler boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olan faktörün “Mobil Cihazlarla Ders Etkinlikleri Yapabilme” olduğu, en düşük ortalamanın ise “Mobil Cihazlarla e-posta Kullanabilme ve Dosya Paylaşabilme” alt faktörü olduğu sonucu çıkarılmaktadır. Tablo 5’te ortaokul öğrencilerinin matematik derslerinde mobil öğrenme kullanımındaki öz yeterliklerinin sınıf düzeyine göre sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin mobil öğrenme öz yeterlik düzeylerinin sınıf seviyelerine göre karşılaştırması ANOVA testi sonuçları

Özyeterlik	Sınıf Düzeyi	N	\bar{x}	ss	F	P	Anlamlı Fark
Sınıf Seviyesine Göre Özyeterlik Seviyeleri	5	74	3.60	0.81	5.028	.002	5-6 Sınıflar
	6	119	4.01	0.76			5-7 Sınıflar
	7	81	3.95	0.69			
	8	76	3.89	0.65			

Matematik derslerinde ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre mobil öğrenmenin kullanımına yönelik öz yeterlikleri arasında en yüksek ortalamaya sahip olan ($\bar{x}=4.01$) sınıfın 6. sınıf olduğu Tablo 5'te görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip sınıfın ise ($\bar{x}=3.60$) 5. sınıf olduğu anlaşılmaktadır. Varyans analizi parametrik testi, katılımcıların m-öğrenmenin kullanımına yönelik öz yeterliklerinin anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için kullanılmıştır. Varyans analizi testi sonucunda $F=5,028$ ($p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık hesaplanmıştır. Sınıflar arası oluşan farkın kaynağını belirlemek için hangi Post-Hoc testi kullanılacağını tespit etmek üzere varyans homojenliği incelenmiş ve homojen dağılım gösterdiği görülmüştür. Böylece, Post Hoc testlerinden Tukey testi, farklılığın kaynağını test etmek için uygulanmıştır. Bunun sonucunda farklılığın yönünün 5-6 ve 5-7 sınıflar şeklinde olduğu görülmüştür. 5. sınıf öğrencilerinin m-öğrenme öz yeterliğinin 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden anlamlı olarak düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 6, ortaokul öğrencilerinin matematik derslerinde mobil öğrenme kullanımındaki öz yeterliklerinin cinsiyete göre sonuçları göstermektedir.

Tablo 6. Cinsiyete göre öz yeterlik puanları t testi sonucu

Gruplar	N	\bar{x}	ss	t	p
Kız	221	3.84	0.74	-1.481	0.140
Erkek	129	3.96	0.74		

Tablo 6'ya göre erkek öğrencilerin öz yeterlik puanları ortalaması ($\bar{x}=3.96$), kız öğrencilerin ise öz yeterlik puanlarının ortalaması ($\bar{x}=3.84$) olarak görülmüştür. Bağımsız örneklem t testi, erkek ve kızların puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının anlaşılması için uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında erkek ve kız grupları arasında öz yeterlik puanları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır [$t=-1,481$ $p>,05$]. Tablo 7'de ortaokul öğrencilerinin matematik derslerinde mobil öğrenme kullanımındaki öz yeterliklerinin mobil cihazlara erişilebilirliğine göre sonuçları görülmektedir.

Tablo 7. Mobil cihaz sahip olma durumuna göre öz yeterlik puanları t testi sonucu

Gruplar	N	\bar{x}	ss	t	p
Kendime ait	288	3.92	0.73	1.886	0.060
Ortak	62	3.72	0.80		

Tablo 7'ye göre kendilerine ait mobil cihazı olan öğrencilerin öz yeterlik puanları ortalaması ($\bar{x}=3.92$), aile bireyleriyle ortak mobil cihaz kullanan öğrencilerin ise öz yeterlik puanlarının ortalaması ($\bar{x}=3.72$) olarak görülmüştür. Bağımsız örneklem t testi, iki grup puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının anlaşılması için uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında gruplar arasında öz yeterlik puanları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır [$t=1,886$ $p>,05$]. Tablo 8'de ortaokul öğrencilerinin matematik derslerinde mobil öğrenme kullanımındaki öz yeterliklerinin internette geçirilen zamana göre sonuçları görülmektedir.

Tablo 8. Ortaokul öğrencilerinin mobil öğrenme öz yeterlik düzeylerinin internet kullanım sürelerine göre karşılaştırması ANOVA testi sonuçları

Özyeterlik	Zaman	N	\bar{x}	ss	F	P	Anlamlı Fark
Günlük İnternet Kullanım Süresi	1 saatten az	34	3.72	0.821	2.305	0,077	Anlamlı fark
	1-2 saat	109	3.78	0.681			bulunmamıştır
	2-4 saat	100	4.01	0.765			
	4 saatten çok	107	3.92	0.761			

Matematik derslerinde ortaokul öğrencilerinin internet kullanım sürelerine göre mobil öğrenmenin kullanımına yönelik öz yeterlikleri arasında en yüksek ortalamaya sahip olan zaman aralığının 2-4 saat arasında kullanan ($\bar{x}=4.01$) grupta olduğu Tablo 8'de görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip grubun ise 1 saatten az kullanan ($\bar{x}=3.72$) grup olduğu anlaşılmaktadır. Varyans analizi parametrik testi, katılımcıların m-öğrenmenin kullanımına yönelik öz yeterliklerinin anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için kullanılmıştır. Varyans analizi testi sonucunda $F= 2.305$ ($p>.05$) istatistiksel olarak farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Gelişen teknolojiyle birlikte birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni uygulama, yazılım ve kaynaklar bu sektöre katkı sağlamaya başlamıştır (Üstün, 2021). İnternet tabanlı bilgisayar sistemleri yüz yüze eğitimden farklı olarak uzaktan eğitimde de 2019 yılı öncesinde bazı ülkelerde etkin olarak kullanılmaktaydı. Herkes için yeni bir dönemin başlamasına sebep olan Covid-19 pandemisi sonrası, tüm dünyada uzaktan eğitim sistemlerine çok hızlı bir geçiş yapılmak durumunda kalınmıştır (Romero-Rodríguez ve diğerleri, 2020). Uzaktan eğitimin vazgeçilmez öğeleri arasında olan aynı zamanda yaygın ve etkin olarak kullanılan mobil öğrenme, öğretici ve öğrenenlerin buldukları yere ve o anki zamana bağımlı kalmaksızın eğitimin sürdürülebileceği bir alternatif sunmaktadır (Corbeil & Valdes-Corbeil, 2007). Geleneksel öğrenmeye ait metotların aksine daha esnek bir yaklaşımla öğrencilerin öğrenme deneyimlerini yönetmeyi sağlayan mobil öğrenme, mobil cihazlar sayesinde eğitimsel açıdan yararlı olmaktadır (Al-Hunaiyyan, Alhajri & Al-Sharhan, 2018; Kinash, Brand & Mathew, 2012). Sayılara, formüllere ve geometrik şekillere dayalı olan matematik dersi, mobil öğrenme teknolojilerini uygulamak ve eğitimcilere hizmet sağlamak için biçilmiş bir kaftandır. Görüntü ve modelleştirmeden yararlanılarak verilen matematik eğitimi, öğrenci başarısında önemli bir rol oynamaktadır (Presmeg, 2020). Matematik dersi için kullanılan mobil öğrenme platformları, istenilen yer ve zamanda, kendine özgü ve farklı, ilgi çekici görsellerle birleştirilen aynı zamanda öğrencilerin bağımsız olarak öğrenip öğrenme çıktılarını iyileştirebilecekleri öğrenme ortamları olarak tanımlanabilir (Suprianto, Ahmadi & Suminar, 2019). Bu tür platformlar öğrencilerin eğlenerek matematik eğitimlerine katkıda bulunurken bir taraftan da bilgi ve iletişim teknolojilerini hızlı ve etkin şekilde kullanmalarını sağlamaktadır (Suprianto ve diğerleri, 2019; Lin & Jou, 2013). Pandemi döneminde ihtiyaç ve kullanımlarının arttığı matematik mobil öğrenme platformlarının verimli ve etkin şekilde kullanılabilmesi, öğrencilerin akademik başarıları, bu konudaki özgüvenlerinin artması, matematik eğitimlerinin devamlılığı ve geliştirilmesi için çok büyük önem arz etmektedir. Bu gerekçeler çerçevesinde yapılmış olan çalışmada matematik derslerinde ortaokul öğrencilerinin mobil öğrenme araç ve platformlarını kullanımına ait öz yeterlikleri araştırılmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında katılımcıların %82.3'ünün kendine ait bir mobil cihaza sahip olduğu ve %17.7'sinin de evlerindeki mobil aygıtı aile bireyleriyle ortak kullandığı görülmektedir. Verilerdeki bu farklılığın ekonomik durum, ailelerin denetim mekanizması ve çocukların ilgi alanlarıyla ilgili nedenlere bağlı olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin çoğunun eğitimlerinde kullanabileceği bir teknolojiye sahip olması ve mobil teknolojiyi kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olması eğitsel olarak kullanılmasının önünü açmaktadır. Bu bağlamda, okulda matematik derslerinde verilen ödevler, mobil öğrenme platformlarına aktarılabilir ve öğrencilerin uygulamalardaki görseller eşliğinde mekân ve zamana bağlı kalmadan daha iyi bir matematik öğrenimi görmeleri sağlanabilir. İsviçre'de yapılan bir çalışmaya göre ev ödevlerini mobil uygulamalar ile yerine getiren öğrenciler, sadece ödevlerini yapma görevlerini yerine getirmekle kalmamış aynı zamanda kendi eğitim medya ortamlarını günlük hayatlarıyla birleştirerek ihtiyaç ve olanaklarına göre kendi aktif öğrenme alanlarını da üretmişlerdir (Rummler, Grabensteiner & Schneider Stingelin, 2020). Bu da okulun

öğrenme ortamıyla okul dışındaki günlük hayatın örtüşmesini sağlayarak öğrencinin öz yeterlik inançlarının lehine de bir durum sergilemelerini sağlamıştır. Yapılan farklı bir araştırmaya göre sınava hazırlık için mobil uygulama kullanan üniversite öğrencilerinin geleneksel yöntemlerle çalışan öğrencilere göre daha yüksek sınav başarısı gösterdikleri görülmüştür (Hashim, Ahmad ve Ahmad, 2011). Ayrıca başka bir çalışmaya göre de akademik başarı için temel faktörlerden birinin öğrenci öz yeterliği olduğu belirtilmektedir (Olivier ve diğerleri, 2019). Örnek verilen çalışmalara paralel olacak şekilde matematik eğitiminde mobil öğrenme öz yeterlik algısı yüksek çıkan ortaokul öğrencilerine yönelik akademik başarılarını arttırmak için mobil öğrenme uygulamalarından yararlanılabilir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde mobil öğrenme cihazlarının kullanımına ait öz yeterlik alt faktörlerinde en yüksek ortalamaya sahip olan faktörün “Mobil Cihazlarla Ders Etkinlikleri Yapabilme” olduğu görülmektedir. Bu sonuç, ortaokul öğrencilerinin mobil cihaz kullanabilme öz yeterliklerinin iyi bir düzeyde olduğunu ve bu konuda genele bakıldığında sorun yaşamadıklarını kanıtlamaktadır. Nikolopoulou ve Gialamas (2017)’a göre öğrencilerin bilgisayar ile ilgili teknolojileri kullanma öz yeterliği ve tutumları öğrencilerin mobil öğrenmeye katılımının başarısını etkileyen temel faktörlerdir. Buna göre, mobil cihazları kullanma öz yeterliğine sahip olan öğrenciler mobil öğrenme katılımında başarılı olabilmektedirler. Ayrıca, öğrencilerin derslerde mobil aygıt kullanabilme öz yeterlikleri, mobil öğrenmeden aldıkları hazza da doğrudan etkileyebilmektedir (Chao, 2019). Öğrencilerin motivasyonlarının doğrudan akademik başarılarıyla bağlantılı olduğu düşünüldüğünde (Froiland ve diğerleri, 2012), mobil öğrenme ders etkinliklerinde öz yeterlikleri iyi seviyede olan öğrenciler hem ders katılımında hem de ders motivasyonlarına bağlı olarak akademik başarılarında yeterli seviyeye ulaşabilmektedirler.

Çalışmaya göre matematik dersinde ortaokul öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarının kullanımına yönelik öz yeterliklerinin sınıf düzeyine göre sonuçlarında en yüksek ortalamaya sahip olan sınıfın 6. sınıf, en düşük ortalamaya sahip olan sınıfın ise 5. sınıf olduğu görülmüştür. Araştırmaya bakıldığında istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunduğu saptanmıştır. Anlamlı farklılıkların sınıf düzeylerine göre “5. - 6. sınıflar” ve “5. - 7. sınıflar” arasında olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonucun sınıf seviyesi arttıkça mobil öğrenme araçlarının kullanım ve beceri oranının da artmasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Bununla beraber alanyazında bu konuyla ilgili farklı bulgular mevcuttur. Örneğin, bir çalışmaya göre mobil öğrenmede sınıf düzeyi farklılığı değil öğrencilerin ders dışındaki bağlantıları ve öğrenci öğrenme modlarının etkili olduğu söylenmiştir. Çalışma sonucuna paralel olarak Şener (2016)’e göre, mobil öğrenme araçlarını kullanma öz yeterliklerinin ortaokul öğrencileri arasında sınıf seviyesine bağlı olarak anlamlı farklılık mevcuttur. Her ne kadar alanyazında farklı sonuçlar mevcut olsa da öğrencilere sunulacak mobil öğrenme uygulamalarının da öğrencilerin seviyesine uygun şekilde seçilip ya da tasarlanıp uygulanması, öğrencilerin öz yeterlik inançlarının kuvvetlenmesi açısından önemli olduğu sonucu çıkarılabilir. Ayrıca sonuçlar incelendiğinde cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, Yang (2012) mobil öğrenme cihazlarını kullanma öz yeterlikleri ve tutumları cinsiyete bağlı değildir sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın sonuçlarında ortaokul öğrencilerinin internet kullanım sürelerine göre mobil öğrenme araçlarını kullanım öz yeterliklerine bakıldığında günde 2-4 saat aralığında internet kullanımı yapan grubun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip olan aralığın da 1 saatten az olan grup olduğu saptanmıştır. Ayrıca yapılan analizler sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre interneti 1 saatten az bir sürede kullanmanın mobil öğrenme araçlarını kullanmayı öğrenip bunlardan verim almada yetersiz kalma ihtimali olduğu düşünülebilir. Bu verilere göre, ortaokul öğrencilerinin mobil öğrenmede öz yeterliklerini sağlamaları için gerekli sürenin günlük 1 saatten fazla olduğu ve en fazla da 4 saat olduğu sonucuna varılabilir. Belirtilen bu sürelerde

mobil cihazlarla eğitim yönünden etkileşim halinde olan öğrenciler, mobil cihaz öz yeterlik inançlarını elde etmiş olabileceklerdir.

Dünyada birçok yönden dengeleri değiştiren ve teknolojiyi eğitimde hızlı bir şekilde adapte etmeye zorunlu kılan Covid-19 pandemisi, uzaktan eğitimin vazgeçilmezleri haline gelen mobil öğrenme aygıtlarının ve uygulamalarının kullanımını son derece önemli hale getirmiştir. Öğrencilerin bu cihazları kullanım öz yeterliliği ise, derslere motive olma ve akademik başarıları için elzemdir (Kim & Suh, 2018). Daha önce yapılan çalışmaların pandemi öncesi ve karma eğitimde gerçekleştiği düşünüldüğünde, bu çalışma farklı olarak tamamen uzaktan eğitim döneminde kullanılan mobil araçlar ve uygulamaların öğrencilerin öz yeterlik inançlarına yönelik farklı sonuçlar verip değerlendirmeyi sağlayacaktır. Elde edilecek veriler doğrultusunda da konuyla ilgili teknik ve başarıyı etkileyebilecek aksaklıkları bulup bunların düzeltilmesinin önü açılabilecektir.

Çalışmanın sonuçlarına göre mobil öğrenme uygulamaları ortaokul matematik dersi ödevlerine, hazırlık test ve sınavlarına entegre edilebilir. Aynı zamanda mobil internet alt yapıları güçlendirilebilir ve mobil uygulamaların ve mobil cihaz kullanım sürelerinin öğrencilerin seviyelerine göre hazırlanmaları ve seçilmeleri öğrencilerin bu cihazları kullanma yönündeki özgüvenlerini artırıp derslerdeki verime katkı yaparak öğrencilerin başarılarının yükselmesini sağlayabilir. Araştırmada tek bir ders baz alınarak bu ders ile ilgili veriler toplanıp analiz edilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda bu araştırmada matematik dersi yerine fen bilgisi gibi farklı sayısal derslere yönelik çalışmalar yapılabilmesi gibi sözel ya da psikomotor beceriler gerektiren derslere yönelik mobil öğrenmeyle ilgili çalışmalar yapılabilir. Ayrıca mobil öğrenmenin öz yeterlik yerine akademik başarı, tutum ve motivasyon üzerinde etkileri deneysel çalışmalarla incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgül, K. (2019). Investigation of pre-service mathematics teachers' mobile learning readiness levels. *Educational Technology Theory and Practice*, 9(2), 566-587.
- Al-Fahad, F. N. (2009). Students' attitudes and perceptions towards the effectiveness of mobile learning in King Saud University, Saudi Arabia. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 111-119.
- Al-Hunaiyyan, A., Alhajri, R. A., & Al-Sharhan, S. (2018). Perceptions and challenges of mobile learning in Kuwait. *Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences*, 30(2), 279-289.
- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16-25.
- Aslan, D., & Sayek, I. (2020). We need to rethink on medical education for pandemic preparedness: Lessons learnt from COVID-19. *Balkan medical journal*, 37(4), 178.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. In A. Bandura (Ed), Self-efficacy in changing societies. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Berge, Z. L. (2013). Barriers to communication in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(1), 374-388.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Chao, C. M. (2019). Factors determining the behavioral intention to use mobile learning: An application and extension of the UTAUT model. *Frontiers in psychology*, 10, 1652.
- Corbeil, J. R., & Valdes-Corbeil, M. E. (2007). Are you ready for mobile learning?. *Educause quarterly*, 30(2), 51.
- Çınar, S. M., & Bilici, H. Mobil Cihazlar için Uygulama Geliştirmekte Kullanılan Platformların ve Dillerin Karşılaştırılması. *Journal of Materials and Mechatronics: A*, 1(1), 42-54.
- Çiloğlu, T., Özeren, E., & Ustun, A. B. (2021). Mobil uygulama geliştirme, yayımlama ve ekonomik gelir etme aşamalarının incelenmesi: IOS ve Android sistemlerinin karşılaştırması. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 60-77.
- Demir, K., & Akpınar, E. (2016). Mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 59-79.
- Elangovan, S., Mahrous, A., & Marchini, L. (2020). Disruptions during a pandemic: gaps identified and lessons learned. *Journal of dental education*, 84(11), 1270-1274.

- Froiland, J. M., Oros, E., Smith, L., & Hirschert, T. (2012). Intrinsic motivation to learn: The nexus between psychological health and academic success. *Contemporary School Psychology: Formerly "The California School Psychologist"*, 16(1), 91-100.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson
- Goh, P. S., & Sandars, J. (2020). A vision of the use of technology in medical education after the COVID-19 pandemic. *MedEdPublish*, 9(1), 49. <https://doi.org/10.15694/mep.2020.000049.1>
- Gökbulut, B. (2020). *Distance Education Students' Opinions on Distance Education*. In *Enriching Teaching and Learning Environments With Contemporary Technologies* (pp. 138-152). IGI Global.
- Hall, T., Connolly, C., Grádaigh, S. Ó., Burden, K., Kearney, M., Schuck, S., ... & Kosmas, P. (2020). Education in precarious times: a comparative study across six countries to identify design priorities for mobile learning in a pandemic. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 433-442.
- Hashim, A. S., Ahmad, W. F. W., & Ahmad, R. (2011). Mobile learning course content application as a revision tool: The effectiveness and usability. In *2011 International Conference on Pattern Analysis and Intelligence Robotics* (Vol. 2, pp. 184-187). IEEE.
- Kalinkara, Y. (2017). Bilgisayar donanımı dersine yönelik mobil eğitim materyalinin geliştirilmesi ve öğrenci başarısı üzerine etkisinin incelenmesi. İnönü University, Malatya, Turkey.
- Karakus, M., Uludag, S., Guler, E., Turner, S. W., & Ugur, A. (2012). Teaching computing and programming fundamentals via App Inventor for Android. In *2012 International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)* (pp. 1-8). IEEE.
- Karaoğlan Yılmaz, F. G., Dilen, A., & Durmuş, H. (2018). Lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi [The examination of high school students' self-efficacy levels of mobile learning tools]. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(1), 1-12.
- Karaoğlan Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., Üstün, A. B., & Keser, H. (2019). Examination of critical thinking standards and academic self-efficacy of teacher candidates as a predictor of metacognitive thinking skills through structural equation modelling. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(4), 1239-1256.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. (11.Baskı) Ankara:Tekışık Web Ofset.
- Kim, H., & Suh, E. E. (2018). The effects of an interactive nursing skills mobile application on nursing students' knowledge, self-efficacy, and skills performance: A randomized controlled trial. *Asian nursing research*, 12(1), 17-25.
- Kinash, S., Brand, J., & Mathew, T. (2012). Challenging mobile learning discourse through research: Student perceptions of Blackboard Mobile Learn and iPads. *Australasian journal of educational technology*, 28(4).
- Kukulka-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289.
- Lin, Y. T., & Jou, M. (2013). Integrating popular web applications in classroom learning environments and its effects on teaching, student learning motivation and performance. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 12(2), 157-165.
- Mcconatha, D., Praul, M., & Lynch, M. J. (2008). Mobile learning in higher education: An empirical assessment of a new educational tool. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 7(3), 15-21.
- Naciri, A., Baba, M. A., Achbani, A., & Kharbach, A. (2020). Mobile learning in Higher education: Unavoidable alternative during COVID-19. *Aquademia*, 4(1), ep20016.
- Nikolopoulou, K., & Gialamas, V. (2017). High school pupils' attitudes and self-efficacy of using mobile devices. *Themes in Science and Technology Education*, 10(2), 53-67.
- Olivier, E., Archambault, I., De Clercq, M., & Galand, B. (2019). Student self-efficacy, classroom engagement, and academic achievement: Comparing three theoretical frameworks. *Journal of youth and adolescence*, 48(2), 326-340.
- Ozdamli, F., & Cavus, N. (2011). Basic elements and characteristics of mobile learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 937-942.
- Presmeg, N. (2020). Visualization and learning in mathematics education. *Encyclopedia of mathematics education*, 900-904.
- Romero-Rodríguez, J. M., Aznar-Díaz, I., Hinojo-Lucena, F. J., & Gómez-García, G. (2020). Mobile learning in higher education: Structural equation model for good teaching practices. *IEEE Access*, 8, 91761-91769.
- Rummler, K., Grabensteiner, C., & Schneider-Stingelin, C. (2020). Mobile learning for homework: Emerging cultural practices in the new media ecology. *Comunicar*, 28(65), 101-110.
- Sarıtaş, E., & Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi*, 11(1), 5-22.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (2003). Behavioral management and task performance in organizations: conceptual background, meta-analysis, and test of alternative models. *Personnel Psychology*, 56(1), 155-194.
- Suprianto, A., Ahmadi, F., & Suminar, T. (2019). The development of mathematics mobile learning media to improve students' autonomous and learning outcomes. *Journal of Primary Education*, 8(1), 84-91.

- Şener, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin mobil cihaz kullanım alışkanlıkları ve mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: İzmir Karabağlar örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Ustun, A. B. (2019). Effects of Mobile Learning in Blended Learning Environments. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Üstün, A. B. (2021). The Power of Using Emerging Technologies in MOOCs: Accelerating Globalization in Higher Education. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 6(2), 141-148.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online journal of distance learning administration*, 5(3).
- Valk, J. H., Rashid, A. T., & Elder, L. (2010). Using mobile phones to improve educational outcomes: An analysis of evidence from Asia. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 117-140.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.
- Wolinsky, H. (2020). Mobile students, remote education, free-fall economics: campus life in 2020: The pandemic-triggered economic crisis will have an unprecedented impact on higher education globally. *EMBO reports*, 21(9), e51430.
- Yang, S. (2012). Exploring college students' attitudes and self-efficacy of mobile learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 148-154.
- Yau, H. K., Cheng, A. L. F., & Ho, W. M. (2015). Identify the Motivational Factors to Affect the Higher Education Students to Learn Using Technology. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 14(2), 89-100.
- Yıldız, G., Yıldırım, A., Akça, B. A., Kök, A., Özer, A., & Karataş, S. (2020). Research trends in mobile learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 175-196.

Secondary School Students' Self-Efficacy in Using Mobile Applications in Mathematics

Tuğba GÜLER¹

Ahmet Berk ÜSTÜN²

Ahmet YILMAZ³

Abstract

This study aims to examine secondary school students' self-efficacy beliefs regarding mobile learning in mathematics education. Within the scope of the study, the scanning model was used to examine the secondary school students' self-efficacy in using mobile devices in mathematics lessons. 350 students studying at secondary schools in the central district of Bartın province participated in the research in the 2020-2021 academic year. Personal information form and self-efficacy scale of using mobile learning tools were used to collect data. According to the results of the study, the students' self-efficacy for using mobile devices was found to be high, and it was determined that the factor with the highest average among the sub-factors of the scale used was "Performing Lesson Activities with Mobile Devices". When mobile learning self-efficacy was examined according to grade levels, it was seen that there was a significant difference between 5th and 6th grades and 5th and 7th grades. It was found that the participants who had mobile devices have the highest mobile device usage self-efficacy on average. When the duration of internet use is taken into account, students who use the internet for 2-4 hours have the highest level of self-efficacy and students who use the internet for less than 1 hour have the lowest level of self-efficacy. In addition, it has been determined that there is no statistically significant difference in mobile learning self-efficacy of students according to gender.

Keywords: Distance education, Self-efficacy, Mobile applications, Mobile devices

INTRODUCTION

The Covid-19 virus, one of the best reminders of the importance of health today, has condemned us to try innovations in the field of education, as well as in many other fields (Aslan and Sayek, 2020). At the beginning of these innovations are the innovations in the distance education system (Wolinsky, 2020). Distance education is a type of education system that is carried out in the desired place without the need for teachers and students to go to school and is supported by various technologies (Berge, 2013). Conducting distance education live, video and audio with portable devices other than fixed technological devices defines mobile learning (Valentine, 2002). Distance education, which is applied in cases where students cannot continue face-to-face education, can be sustained as mobile learning with the most comfortable portable technological devices (Hall et al., 2020).

Mobile devices provide the opportunity to continue education regardless of location (Kukulka-Hulme and Shield, 2008). It is clearly stated by researchers that mobile devices are at the top of the list of indispensable elements in our daily lives (Çiloğlu, Özeren, & Ustun, 2021; Mcconatha, Praul, & Lynch, 2008). In today's world, where the accessibility to mobile devices has increased with phone, tablet and portable internet technologies and the interest in mobile learning has increased, knowing students' mobile device usage habits gains importance in many respects (Elangovan & Mahrous, 2020). To the extent that students know how to use mobile devices, they

1 Graduate Student, Bartın University Faculty of Science, Bartın - Türkiye, tugbaozturkguler@gmail.com orcid.org/ 0000-0002-0318-5851

2 Asst. Prof. Dr. Faculty Member, Bartın University Faculty of Science, Bartın - Türkiye, ustun.ab@gmail.com orcid.org/0000-0002-1640-4291

3 Graduate Student, Bartın University Faculty of Science, Bartın - Türkiye, ahmetyilmazar@gmail.com orcid.org/0000-0002-7799-5734

can access course materials and use them comfortably (Bozkurt, 2017). This situation may increase the learning level and course scores of the learners at the same rate (Kalinkara, 2017). For this reason, in mobile learning, learners need to have a certain level of self-efficacy in using mobile devices, and it is essential for mobile learning to be able to use the mobile device and get efficiency from it (Williamson, Eynon, & Potter, 2020).

The self-efficacy of using mobile devices in mobile education has gained a very special value in terms of continuing education in a healthy way during the pandemic period (Naciri, Baba, Achbani, & Kharbach, 2020). While mobile learning was mostly used optionally and on a small scale before the Covid-19 pandemic period, mobile learning during the pandemic period is almost used by many schools around the world and has become essential for the continuity of education (Hall et al., 2020). Students who cannot go to school due to the restrictions caused by the pandemic should be able to use these devices in the best way possible (Romero-Rodriguez, Aznar-Diaz, Hinojo-Lucena & Gómez-García, 2020). This situation requires being able to manage the education-teaching process in the most efficient way during the pandemic (Goh & Sandars, 2020).

The fact that mobile devices are mostly used in most countries during the Covid-19 period has increased the importance of knowing the self-efficacy of students to use mobile devices (Sarıtaş & Barutçu, 2020). With the widespread use of mobile technologies, mobile learning in mathematics teaching, on which research has increased, self-efficacy in using mobile devices, more effective and efficient mobile learning devices in the future, and at the same time, it is of great importance for the education and training in the pandemic process to be carried out in the best way (Ali, 2020). This study aims to determine the self-efficacy belief levels of secondary school students in using mobile devices in mathematics teaching.

Mobile Applications

Mobile applications which are defined as software created for mobile devices with special codes and designs are now so intertwined with our daily life that it is difficult to imagine living without them in the future. So much so that people spend 2-5 hours a day using the internet on mobile devices and checking their phones 450-500 times a day (Çınar and Bilici, 2020).

We can see that mobile applications enable new excitement and opportunities in the field of computing and many other fields of work. One of the most important of these fields of study is mobile learning, which is much needed and used recently. In today's technology development age, expanding the application areas and developing them to adapt to learning environments makes environments with mobile learning infrastructures using more common.

While mobile device technology is changing the way we access information, we are faced with a situation where access to data and information becomes independent of time and space. (Demir and Akpınar, 2016). As Valk (2010) stated in his research, it is seen that mobile learning facilitates learning by using smartphones or tablets. With the enrichment of the content by making learning mobile, the use of mobile technologies in education has increased rapidly. Such support of mobile learning by users is due to the rapid adoption of smartphones and tablets as a new computing platform, together with the impact of the extraordinary growth in the field of computing (Karakuş et al., 2012). Along with enabling this situation to occur, the easy accessibility feature of mobile learning makes it widespread use by students for educational purposes.

It is unthinkable to think of any dimension of human life that is not spent with mobile applications and development efforts. In this way, mobile learning becomes more effective, efficient and enjoyable in both computer-related and non-computer fields. Al-Fahad (2009) states that mobile learning improves the learning processes of students by ensuring the permanence of knowledge. In addition, in the study conducted by Yau, Cheng, and Ho (2015), it

was understood that this learning environment increased the interaction and cooperation between student and student, teacher and student, and teacher and teacher.

The aim of instant access to information has become one of the focal points in people's lives and learning architecture by using mobile technologies has gained importance. The development of the usage capacities of mobile tools and their accessibility anywhere and anytime allows mobile learning tools to be used more frequently (Ustun, 2019). As Ozdamli and Cavus (2011) stated in their research, mobile devices are a potential tool for accessing learning materials anytime, anywhere. In addition, it is known that most students have positive attitudes towards mobile learning (Yang, 2012).

The importance of Self-efficacy in Mobile Learning

Self-efficacy is one of the factors that enable learners' behavior and thoughts to change in the act of learning in terms of motivation (Schunk, 1991). Self-efficacy, which is effective and important in the learning phase of students, defines the belief that the individual has in the abilities that are necessary for the realization of cognitive resources, motivation and actions that are effective in the face of events (Bandura, 1995). Self-efficacy also plays an important role in students' motivational processes as it covers their psychological and emotional states (Bandura, 1993; Stajkovic and Lüthans, 2003). In this context, in cases where it is not directly understood to what extent the learner can achieve a competence of his/her own, the self-efficacy belief can be defined as the self-expression of the learner in terms of his/her own attitudes, beliefs and experiences (Karaoğlan-Yılmaz, Yılmaz, Üstün, & Keser, 2019). Self-efficacy belief is used in many areas as the most important predictor of human behavior or the factor that regulates the decision process. Self-efficacy belief, which is thought to directly affect the professional success of the individual, also increases the productivity of the individual in his/her work.

Self-efficacy of using technological devices in mobile learning directly affects the success level of students (Karaoğlan Yılmaz, Dilen & Durmuş, 2018). In the studies, students who can use mobile devices better have shown more success in the mobile learning system (Açıkgül, 2019). In the current pandemic period, mobile device self-efficacy has become very important for the success of students in the transition of schools to fully mobile education (Saritaş and Barutçu, 2020).

Purpose of the Research

The Covid-19 virus, which negatively affects the field of education, as it does in almost every field in the world, has caused schools to close and switch to distance education globally (Gökbulut, 2020). Although mobile learning is the most used type of distance education, it has also made it necessary to use mobile devices well in terms of students' success (Telli & Altun, 2020). Self-efficacy in using mobile devices has become very important in terms of the transition to fully mobile education during the pandemic process (Ali, 2020).

Studies that blend mathematics education with mobile applications, which is one of the fields where mobile technologies are needed to be used intensively in terms of education and training, have been increasing recently (Yıldız, 2020). However, studies investigating mobile device self-efficacy in mathematics education for mobile learning seem not sufficient (Saritaş & Barutçu, 2020; Ali, 2020; Yıldız, 2020; Goh & Sandars, 2020). In this context, the exponential increase in mobile devices and applications in mathematics education due to the fact that schools completely switched to distance education during the pandemic period makes it even more imperative to reveal students' mobile learning self-efficacy. This study aims to examine the self-efficacy belief levels of secondary school students regarding the use of mobile technologies in mathematics education. For this purpose, answers to the following questions were sought in the study:

- What is the level of secondary school students' self-efficacy for mobile learning in mathematics lessons?

- Secondary school students' self-efficacy for the use of mobile learning in mathematics lessons
 - By grade level,
 - By gender,
 - According to the internet usage time,
 - Does it differ in terms of accessibility to mobile devices?

METHOD

Information about the analysis of the data is presented under the titles of the research model, samples and data collection tools. "Introduction" section should be followed by "Methods", "Results", "Results and Discussion" sections respectively.

Research Model

The survey model, which is one of the quantitative research designs that allows to describe a current or past situation as it is, was applied in this research. Descriptive study, which explains or defines events, entities, groups or institutions, was used in the content of the study (Kaptan, 1998). In this study, secondary school students' self-efficacy related to the use of mobile learning in mathematics lessons was investigated.

Population and Sample

Participants of the study were 381 students in secondary schools in the central district of Bartın Province in the 2020-2021 academic year. However, 31 students out of 381 students were not included in the study because they did not have a mobile device they could use. Therefore, the sample of the study consisted of 350 secondary school students studying in the 5th, 6th, 7th and 8th grades. Table 1 shows the number of these students according to their grade levels and their percentages according to the total number of participants.

Table 1. The total number of participants, their percentages and their grade levels

Grade Level	N	%
5 th Grade	74	21.3
6 th Grade	119	34
7 th Grade	81	23
8 th Grade	76	21.7
Total	350	%100

According to Table 1, 76 of the students included in the study were in the 8th grade with 21.7%, 81 were in the 7th grade with the rate of 23%, 119 were in the 6th grade with a rate of 34%, and 74 were in the 5th grade with a rate of 21.3%.

Data Collection Tools

Working with a reliable, appropriate and valid measurement tool in order to reach the necessary information in research is important in terms of results and evaluation. For this reason, the "Self-efficacy Scale for Using Mobile Learning Tools", which was developed by conducting validity and reliability studies, was used in the study (Şener, 2016).

In the first part of the scale, there are questionnaire questions about the personal characteristics. These questions are about the gender, grade level, ownership of mobile devices and daily internet usage time.

In the second part of the scale, there are questions about the self-efficacy towards using mobile learning tools. The scale consists of 27 items with a 5-point Likert format and is scored as 1-

strongly disagree, 2-disagree, 3-undecided, 4-agree and 5-strongly agree. The lowest score that can be taken from the scale is 27, while the highest score is 135.

Data Analysis

The analyzes of the studies were carried out using the SPSS 25 program. In the study, Kurtosis – Skewness values were checked to determine whether the data were suitable for normal distribution. According to Hair et al. (2013), the data show a normal distribution when the Kurtosis – Skewness values of the data change within the range of (-1 , +1), and according to George and Mallery (2010), the data show a normal distribution when the Kurtosis – Skewness values of the data change within the range of (-2 , +2). In the light of these information, it was determined by the analyzes that the Kurtosis – Skewness values of the data were between (-1 - +1), and therefore, the data were normally distributed. ANOVA and independent sample t-test were preferred among parametric statistical tests because the collected data showed normal distribution. Şener (2016) determined the Cronbach Alpha internal consistency coefficient as 0.92 in the reliability calculation of the scale. The reliability calculation for this study was recalculated and the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was found to be 0.94 in the study.

RESULTS

The data obtained as a result of the measurement tools applied in the study are given below. Table 2 presents the number of student distribution by gender.

Table 2. Distribution of student numbers by gender

Gender	N	f
Male	129	36.9%
Female	221	63.1%
Total	350	100%

Table 2 shows that 129 male students participated in the study with a rate of 36.9% and 221 female students with a rate of 63.1%. Table 3 shows the results of whether the students have their own mobile devices.

Table 3. Mobile device ownership status of students

Do you have your own mobile device?	N	f
Yes	288	82.3%
I share with family members	62	17.7%
Total	350	100%

Table 3 shows that 82.3% of the students (288 students) have a mobile device with a high rate, and 17.7% (62 students) of them use mobile devices jointly with family members. Table 4 shows the data related to the questions about the secondary school students' self-efficacy in using mobile devices and mobile learning tools.

Table 4. Descriptive statistics on secondary school students' self-efficacy for the use of mobile learning

Alt Faktörler	N	\bar{x}	sd
Ability to Use Email and Share Files with Mobile Devices	350	3.60	1.11
Ability to Use Social Sharing / Instant Communication Applications with a Mobile Learning Environment	350	4.04	.96
Ability to perform Learning Activities with Mobile Devices	350	4.23	.76
Using Electronic Information Resources with Mobile Devices	350	3.91	.92
Ability to Use Mobile Devices	350	3.73	.80
Overall Scale	350	3.88	.74

According to Table 4, it can be said that students' mobile learning self-efficacy levels were high in mathematics learning. It is concluded that the highest average is the sub-factors dimension of "Ability to perform Learning Activities with Mobile Devices", and the lowest average is the sub-factor of "Ability to Use Email and Share Files with Mobile Devices". Table 5 shows the results of secondary school students' self-efficacy in using mobile learning in mathematics lessons by grade level.

Table 5. Comparison of secondary school students' mobil learning self-efficacy levels according to grade levels ANOVA test results

Self-Efficacy	Grade Level	N	\bar{x}	sd	F	P	Significant Difference
Self-Efficacy Levels by Grade Level	5	74	3.60	0.81	5.028	.002	5-6 Grades
	6	119	4.01	0.76			5-7 Grades
	7	81	3.95	0.69			
	8	76	3.89	0.65			

Table 5 shows that the 6th grade has the highest average ($\bar{x}=4.01$) among secondary school students' self-efficacy for the use of mobile learning in the mathematics course. It is understood that the 5th class has the lowest average ($\bar{x}=3.60$). ANOVA was used to test whether participants' self-efficacy for the use of m-learning differed significantly. Statistically significant difference was calculated as a result of ANOVA $F=5,028$ ($p<0.05$). In order to determine which Post-Hoc test will be used to determine the source of the difference between the grade levels, the homogeneity of variance was examined and it was seen that it showed a homogeneous distribution. Thus, the Tukey test, one of the Post Hoc tests, was applied to test the source of the difference. As a result, there was a significant difference between 5 and 6 as well as 5 and 7 grade levels. It was concluded that the m-learning self-efficacy of 5th grade students was significantly lower than that of 6th and 7th grade students. Table 6 shows the results of secondary school students' self-efficacy in using mobile learning in mathematics learning by gender.

Table 6. T-test result of self-efficacy scores by gender

Groups	N	\bar{x}	sd	t	p
Female	221	3.84	0.74	-1.481	0.140
Male	129	3.96	0.74		

According to Table 6, the average of the male students' self-efficacy scores ($\bar{x}=3.96$) and the female students' average self-efficacy scores ($\bar{x}=3.84$) were seen. Independent samples t-test was applied to understand whether there was a significant difference between the scores of female students and male students. When the results were examined, it was understood that there was no significant difference between the male and female groups in terms of self-efficacy scores [$t=-1.481$ $p>.05$]. Table 7 shows the results of secondary school students' self-efficacy in using mobile learning in mathematics lessons according to their accessibility to mobile devices.

Table 7. T-test result of Self-efficacy scores according to mobile device ownership

Groups	N	\bar{x}	sd	t	p
Belong to me	288	3.92	0.73	1.886	0.060
Shared	62	3.72	0.80		

According to Table 7, the average of the self-efficacy scores of the students who have a mobile device of their own is ($\bar{x}=3.92$), and the average of the self-efficacy scores of the students who use a mobile device together with their family members is ($\bar{x}=3.72$). Independent samples t-test was applied to understand whether there was a significant difference between the scores of the two groups. When the results were examined, it was understood that there was no significant difference between the groups in terms of self-efficacy scores [$t=1.886$ $p>.05$]. Table 8 shows the results of secondary school students' self-efficacy in the use of mobile learning in mathematics lessons according to the time spent on the Internet.

Table 8. Comparison of secondary school students' mobile learning self-efficacy levels according to internet usage time ANOVA test results

Self-Efficacy		Time	N	\bar{x}	sd	F	P	Significant Difference
Daily Internet Usage Time	Internet	Less than 1 hour	34	3.72	0.821	2.305	0,077	No significant difference found
		1-2 hours	109	3.78	0.681			
		2-4 hours	100	4.01	0.765			
		More than 4 hours	107	3.92	0.761			

Table 8 shows that the time interval with the highest average among secondary school students' self-efficacy for the use of mobile learning according to their internet usage time in mathematics lessons is in the group that uses the internet between 2-4 hours ($\bar{x}=4.01$). It is understood that the group with the lowest mean is the group that uses less than 1 hour ($\bar{x}=3.72$). ANOVA was used to test whether participants' self-efficacy for the use of m-learning differed significantly. It was determined that there was no statistical difference as a result of the analysis of variance test $F= 2.305$ ($p>.05$).

DISCUSSION and CONCLUSION

With the emerging technology, new applications, software and resources have started to contribute to many fields including the field of education (Üstün, 2021). Internet-based computer systems were used effectively in distance education in some countries before 2019, unlike face-to-face education. After the Covid-19 pandemic, which caused the start of a new era for everyone, a very rapid transition to distance education systems had to be made all over the world (Romero-Rodríguez et al., 2020). Mobile learning, which is among the indispensable elements of distance education and is widely and effectively used, offers an alternative learning

environment where education can be continued without being dependent on the location and current time of the instructors and learners (Corbeil and Valdes-Corbeil, 2007). Unlike traditional learning methods, mobile learning, which enables students to manage their learning experiences with a more flexible approach, is educationally beneficial thanks to mobile devices (Al-Hunaiyyan, Alhajri, & Al-Sharhan, 2018; Kinash, Brand, & Mathew, 2012). Mathematics courses based on numbers, formulas and geometric shapes are perfect for applying mobile learning technologies. Imagery and modeling play an important role in student success while learning Mathematics (Presmeg, 2020). Mobile learning platforms used for mathematics lessons can be defined as learning environments that can be combined with unique, different and attractive visuals and where students can learn independently and improve their learning outcomes at the desired place and time (Suprianto, Ahmadi & Suminar, 2019). Such platforms not only enable students to use information and communication technologies quickly and effectively, but also contribute to learning mathematics while having fun (Suprianto et al., 2019; Lin & Jou, 2013). The efficient and effective use of mathematics mobile learning platforms, the need and use of which have increased during the pandemic period, is of great importance for the academic success of students, increasing their self-confidence, and the continuity and development of mathematics education. In this study, which was carried out within the framework of these reasons, the self-efficacy of secondary school students in the use of mobile learning tools and platforms in mathematics lessons was investigated.

According to the results of the study, it is seen that 82.3% of the participants have a mobile device of their own and 17.7% of them use the mobile device jointly with their family members. It is thought that this difference in the data may be due to the reasons related to the economic situation, the control mechanism of the families and the interests of the children. The fact that most of the students have a technology that they can use in their education and that they have high self-efficacy perceptions for using mobile technology paves the way for its educational use. In this context, homework given in mathematics lessons at school can be transferred to mobile learning platforms in which visuals can be provided and students can be offered a better mathematics education without being tied to space and time. According to a study conducted in Switzerland, students who do their homework with mobile applications not only fulfill their homework duties, but also produce their own active learning spaces according to their needs and possibilities by combining their educational media environments with their daily lives (Rummler, Grabensteiner & Schneider Stingelin, 2020). This can be explained as the students enhance their self-efficacy beliefs when the learning environment of the school overlaps with the daily life outside the school. According to a different study, it was seen that university students who use mobile applications for exam preparation show higher exam success than students who study with traditional methods (Hashim, Ahmad & Ahmad, 2011). In addition, it is stated in another study that one of the main factors for academic success is student self-efficacy (Olivier et al., 2019). In parallel with these studies, mobile learning applications can be used to increase the academic success of secondary school students who have a high perception of mobile learning self-efficacy in mathematics education.

When the results of the research are examined, it is seen that the factor with the highest average in the self-efficacy sub-factors of the use of mobile learning devices is "Ability to perform Learning Activities with Mobile Devices". This result proves that secondary school students have a good level of self-efficacy in using mobile devices and that they do not have any problems in general. According to Nikolopoulou and Gialamas (2017), students' self-efficacy and attitudes toward using computer-related technologies are the main factors affecting the success of students' participation in mobile learning. Accordingly, students who have self-efficacy in using mobile devices can be successful in mobile learning participation. In addition, students' self-efficacy in using mobile devices in lessons can directly affect their enjoyment of mobile learning (Chao, 2019). Considering that students' motivations are directly related to their academic achievements (Froiland et al., 2012), students with high self-efficacy in mobile learning lesson

activities can reach a sufficient level of academic achievement depending on class participation and their motivation.

According to the study, it was seen that the class with the highest average in the results of the secondary school students' self-efficacy for the use of mobile learning tools in a mathematics course, according to the grade level, was the 6th grade, and the class with the lowest average was the 5th grade. When the research was examined, it was determined that there were statistically significant differences. It is seen that there are significant differences between "5th-6th grades" and "5th-7th grades" according to grade levels. It can be said that this result is related to the increase in the use and skill ratio of mobile learning tools as the grade level increases. However, there are different findings on this subject in the literature. For example, according to a study, it was said that students' connections outside the classroom and student learning modes were effective, not class level differences, in mobile learning. In parallel with the results of the study, according to Şener (2016), there is a significant difference in the self-efficacy of using mobile learning tools among secondary school students depending on the grade level. Although there are different results in the literature, it can be concluded that the selection or design and application of mobile learning applications to be presented to students in accordance with the level of students is important in terms of strengthening students' self-efficacy beliefs. In addition, when the results are examined, it is understood that there is no significant difference in terms of gender. Similarly, Yang (2012) concluded that self-efficacy and attitudes towards using mobile learning devices do not depend on gender.

In the results of the research, when the self-efficacy of using mobile learning tools according to the internet usage time of the secondary school students is examined, it is seen that the group that uses the internet between 2-4 hours a day has the highest average. It was determined that the interval with the lowest mean was less than 1 hour. In addition, as a result of the analyzes made, it was determined that there was no statistically significant difference. According to this result, it can be thought that using the internet in less than 1 hour is likely to be insufficient in learning how to use mobile learning tools and getting efficiency from them. According to these data, it can be concluded that the time required for secondary school students to achieve self-efficacy in mobile learning is more than 1 hour per day, and at most 4 hours. Students who interact with mobile devices in terms of education during these periods may have acquired mobile device self-efficacy beliefs.

The Covid-19 pandemic, which has changed the balance in many ways in the world and has made it necessary to adapt technology in education, has made the use of mobile learning devices and applications, which have become indispensable for distance education, extremely important. Students' self-efficacy in using these devices is essential for their motivation for the lessons and their academic success (Kim & Suh, 2018). Considering that the previous studies were carried out in pre-pandemic and coeducational education, this study will provide different results and evaluation of the students' self-efficacy beliefs of the mobile tools and applications used in the distance education period. In line with the data to be obtained, it will be possible to find and correct the problems that may affect the technical and success related to the subject.

According to the results of the study, mobile learning applications can be integrated into secondary school mathematics course assignments, preparatory tests and exams. At the same time, mobile internet infrastructures can be strengthened, and the preparation and selection of mobile applications and mobile device usage times according to students' levels can increase students' self-confidence in using these devices and contribute to the efficiency of the lessons, thereby increasing the success of students. In the research, data related to this course were collected and analyzed based on a single course. In future studies, in this research, instead of mathematics, studies can be conducted on different numerical courses such as science, as well as studies on mobile learning for courses that require verbal or psychomotor skills. In addition,

the effects of mobile learning on academic achievement, attitude and motivation instead of self-efficacy can be examined with experimental studies.

REFERENCES

- Açıkgül, K. (2019). Investigation of pre-service mathematics teachers' mobile learning readiness levels. *Educational Technology Theory and Practice*, 9(2), 566-587.
- Al-Fahad, F. N. (2009). Students' attitudes and perceptions towards the effectiveness of mobile learning in King Saud University, Saudi Arabia. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 111-119.
- Al-Hunaiyyan, A., Alhajri, R. A., & Al-Sharhan, S. (2018). Perceptions and challenges of mobile learning in Kuwait. *Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences*, 30(2), 279-289.
- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16-25.
- Aslan, D., & Sayek, I. (2020). We need to rethink on medical education for pandemic preparedness: Lessons learnt from COVID-19. *Balkan medical journal*, 37(4), 178.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. In A. Bandura (Ed), *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Berge, Z. L. (2013). Barriers to communication in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(1), 374-388.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Chao, C. M. (2019). Factors determining the behavioral intention to use mobile learning: An application and extension of the UTAUT model. *Frontiers in psychology*, 10, 1652.
- Corbeil, J. R., & Valdes-Corbeil, M. E. (2007). Are you ready for mobile learning?. *Educause quarterly*, 30(2), 51.
- Çınar, S. M., & Bilici, H. Mobil Cihazlar için Uygulama Geliştirmekte Kullanılan Platformların ve Dillerin Karşılaştırılması. *Journal of Materials and Mechatronics: A*, 1(1), 42-54.
- Çiloğlu, T., Özeren, E., & Ustun, A. B. (2021). Mobil uygulama geliştirme, yayımlama ve ekonomik gelir etme aşamalarının incelenmesi: IOS ve Android sistemlerinin karşılaştırması. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 60-77.
- Demir, K., & Akpınar, E. (2016). Mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 59-79.
- Elangovan, S., Mahrous, A., & Marchini, L. (2020). Disruptions during a pandemic: gaps identified and lessons learned. *Journal of dental education*, 84(11), 1270-1274.
- Froiland, J. M., Oros, E., Smith, L., & Hirschert, T. (2012). Intrinsic motivation to learn: The nexus between psychological health and academic success. *Contemporary School Psychology: Formerly "The California School Psychologist"*, 16(1), 91-100.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson
- Goh, P. S., & Sandars, J. (2020). A vision of the use of technology in medical education after the COVID-19 pandemic. *MedEdPublish*, 9(1), 49. <https://doi.org/10.15694/mep.2020.000049.1>
- Gökbulut, B. (2020). *Distance Education Students' Opinions on Distance Education*. In *Enriching Teaching and Learning Environments With Contemporary Technologies* (pp. 138-152). IGI Global.
- Hall, T., Connolly, C., Grádaigh, S. Ó., Burden, K., Kearney, M., Schuck, S., ... & Kosmas, P. (2020). Education in precarious times: a comparative study across six countries to identify design priorities for mobile learning in a pandemic. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 433-442.
- Hashim, A. S., Ahmad, W. F. W., & Ahmad, R. (2011). Mobile learning course content application as a revision tool: The effectiveness and usability. In *2011 International Conference on Pattern Analysis and Intelligence Robotics* (Vol. 2, pp. 184-187). IEEE.
- Kalınkara, Y. (2017). Bilgisayar donanımı dersine yönelik mobil eğitim materyalinin geliştirilmesi ve öğrenci başarısı üzerine etkisinin incelenmesi. İnönü University, Malatya, Turkey.
- Karakus, M., Uludag, S., Guler, E., Turner, S. W., & Ugur, A. (2012). Teaching computing and programming fundamentals via App Inventor for Android. In *2012 International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)* (pp. 1-8). IEEE.

- Karaoğlan Yılmaz, F. G., Dilen, A., & Durmuş, H. (2018). Lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi [The examination of high school students' self-efficacy levels of mobile learning tools]. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(1), 1-12.
- Karaoğlan Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., Üstün, A. B., & Keser, H. (2019). Examination of critical thinking standards and academic self-efficacy of teacher candidates as a predictor of metacognitive thinking skills through structural equation modelling. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(4), 1239-1256.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. (11.Baskı) Ankara:Tekışık Web Ofset.
- Kim, H., & Suh, E. E. (2018). The effects of an interactive nursing skills mobile application on nursing students' knowledge, self-efficacy, and skills performance: A randomized controlled trial. *Asian nursing research*, 12(1), 17-25.
- Kinash, S., Brand, J., & Mathew, T. (2012). Challenging mobile learning discourse through research: Student perceptions of Blackboard Mobile Learn and iPads. *Australasian journal of educational technology*, 28(4).
- Kukulka-Hulme, A., & Shield, L.(2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289.
- Lin, Y. T., & Jou, M. (2013). Integrating popular web applications in classroom learning environments and its effects on teaching, student learning motivation and performance. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 12(2), 157-165.
- Mcconatha, D., Praul, M., & Lynch, M. J. (2008). Mobile learning in higher education: An empirical assessment of a new educational tool. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 7(3), 15-21.
- Naciri, A., Baba, M. A., Achbani, A., & Kharbach, A. (2020). Mobile learning in Higher education: Unavoidable alternative during COVID-19. *Aquademia*, 4(1), ep20016.
- Nikolopoulou, K., & Gialamas, V. (2017). High school pupils' attitudes and self-efficacy of using mobile devices. *Themes in Science and Technology Education*, 10(2), 53-67.
- Olivier, E., Archambault, I., De Clercq, M., & Galand, B. (2019). Student self-efficacy, classroom engagement, and academic achievement: Comparing three theoretical frameworks. *Journal of youth and adolescence*, 48(2), 326-340.
- Ozdamli, F., & Cavus, N. (2011). Basic elements and characteristics of mobile learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 937-942.
- Presmeg, N. (2020). Visualization and learning in mathematics education. *Encyclopedia of mathematics education*, 900-904.
- Romero-Rodríguez, J. M., Aznar-Díaz, I., Hinojo-Lucena, F. J., & Gómez-García, G. (2020). Mobile learning in higher education: Structural equation model for good teaching practices. *IEEE Access*, 8, 91761-91769.
- Rummler, K., Grabensteiner, C., & Schneider-Stingelin, C. (2020). Mobile learning for homework: Emerging cultural practices in the new media ecology. *Comunicar*, 28(65), 101-110.
- Sarıtaş, E., & Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi*, 11(1), 5-22.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (2003). Behavioral management and task performance in organizations: conceptual background, meta-analysis, and test of alternative models. *Personnel Psychology*, 56(1), 155-194.
- Suprianto, A., Ahmadi, F., & Suminar, T. (2019). The development of mathematics mobile learning media to improve students' autonomous and learning outcomes. *Journal of Primary Education*, 8(1), 84-91.
- Şener, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin mobil cihaz kullanım alışkanlıkları ve mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: İzmir Karabağlar örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişii. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Ustun, A. B. (2019). Effects of Mobile Learning in Blended Learning Environments. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 1-14.

- Üstün, A. B. (2021). The Power of Using Emerging Technologies in MOOCs: Accelerating Globalization in Higher Education. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 6(2), 141-148.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online journal of distance learning administration*, 5(3).
- Valk, J. H., Rashid, A. T., & Elder, L. (2010). Using mobile phones to improve educational outcomes: An analysis of evidence from Asia. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 117-140.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.
- Wolinsky, H. (2020). Mobile students, remote education, free-fall economics: campus life in 2020: The pandemic-triggered economic crisis will have an unprecedented impact on higher education globally. *EMBO reports*, 21(9), e51430.
- Yang, S. (2012). Exploring college students' attitudes and self-efficacy of mobile learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 148-154.
- Yau, H. K., Cheng, A. L. F., & Ho, W. M. (2015). Identify the Motivational Factors to Affect the Higher Education Students to Learn Using Technology. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 14(2), 89-100.
- Yıldız, G., Yıldırım, A., Akça, B. A., Kök, A., Özer, A., & Karataş, S. (2020). Research trends in mobile learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 175-196.

Sporda Kaygı Düzeyi ile Optimal Performans Duygu Durumu Üzerine Bir Çalışma

A Work On Optimal Performance Emotional State And Level Anxiety In Sports

Sedat KAHYA¹

H. Fatih KÜÇÜKİBİŞ²

Öz

Çalışmada, tematik spor lisesi öğrencilerinin sporda kaygı düzeyleri ile optimal performans duygu durumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaptığı sporda takım-bireysel değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Tesadüfî örneklem yöntemi kullanılarak toplamda 985 öğrenciye kişisel bilgi formu ile spor kaygı düzeyi ve optimal performans duygu durumu ölçekleri uygulanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde T-testi, tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, katılımcıların cinsiyet durumuna göre sporda kaygı düzeyi puanları karşılaştırıldığında somatik ve endişe alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur. ($p<0,05$) Cinsiyete göre optimal performans duygu durumu ölçeği puanları karşılaştırıldığında görev zorluğu-beceri dengesi, eylem farkındalık birleşimi, belirli geri bildirim, göreve odaklanma, kontrol duygusu, kendilik farkındalığının azalması, zamanın dönüşümü alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur. ($p<0,05$) Sınıf düzeyine göre sporda kaygı ölçeği puanları karşılaştırıldığında, somatik ve konsantrasyon alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur. ($p<0,05$) Sınıf düzeyine göre optimal performans duygu durumu ölçeği puanları karşılaştırıldığında açık hedefler ve amaca ulaşma deneyimi alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur. ($p<0,05$) Sportif faaliyetlere takım-bireysel katılım durumlarına göre sporda kaygı puanları karşılaştırıldığında, somatik ve konsantrasyon alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur. ($p<0,05$) Sportif faaliyetlerde takım-bireysel katılım durumlarına göre optimal performans duygu durumu puanları karşılaştırıldığında, açık hedefler ve göreve odaklanma alt boyutlarında farklılık anlamlı bulunmuştur. ($p<0,05$) Sonuç olarak spor liselerinde öğrenim gören öğrencilerin; sporda kaygı düzeylerini belirli bir dengede tutmaları ve uğraştıkları spor branşlarından haz almaları, başarılı bir spor yaşantısı için önemli bir kriterdir.

Anahtar Kelimeler: Kaygı, konsantrasyon, lise, optimal, somatik

Abstract

In this study, It was to investigate according to variables gender, class level, and team-individual of optimal performance emotional states and anxiety levels in sports of thematic sport high school students. 985 students in total using random sampling method were applied scales optimal performance emotional state and anxiety level in sports with individual information form. T-test, one-way analysis of variance and Tukey test were used in evaluation of the data. As a result of the study, when the anxiety scale scores in sports of participants were compared, a significant difference was found ($p<0,05$) in the sub-dimensions anxiety and somatic. When the optimal performance emotional state scale scores were compared according to gender, a significant different was found ($p<0,05$) in the sub-dimensions to task difficulty-skill balance, action awareness combination, specific feedback, task focus, sense of control, decreased self-awareness and transformation of time. When the anxiety scale scores in sports were compared according to the class level, a significant different was found ($p<0,05$) in the sub-dimensions somatic and concentration. When the optimal performance emotional state scale scores were compared according to the class level, a significant different was found ($p<0,05$) in the sub-dimensions explicit goals and experience of reaching the goals. When the anxiety scores in sports were compared according to participation team-individual to sports activities, a significant different was found ($p<0,05$) in the sub-dimensions somatic and concentration. When the optimal performance emotional state scores were compared according to participation team-individual to sports, a significant different was found ($p<0,05$) in the sub-dimensions to explicit goals and task focus. As a result, a specific balance hold to anxiety levels in sports of the thematic sports high school

¹ Dr. Öğr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi, Samsun-Türkiye sedatkayha58@gmail.com, orcid.org/0000-0002-1169-2642

² Doç. Dr. Spor Bilimleri Fakültesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas-Türkiye hfkucukibis@cumhuriyet.edu.tr, orcid.org/0000-0002-3973-2837

students and take pleasure from sports branch to struggle of them important a criterion for sports life of accomplish.

Keywords: Anxiety, concentration, high school, optimal, somatic

GİRİŞ

Spor, sağlıklı ve fit kalmak için bireysel yada takım olarak yapılan etkinlikler bütünüdür (Atasoy, 2021). Bu etkinliklerin doğasında yer alan rekabet olgusu, sürekli devam eden değişimi ve yeniliği de beraberinde getirmektedir. Bu değişim ve yeniliğin ancak iyi bir eğitimle gelecek olması, spor eğitiminde uzman eğitim kurumları kurmanın ve spor özelinde eğitim süreçlerini yürütmenin gerekliliğini de ortaya koymuştur. Bu gerekliliğin yerine getirilmesinde eğitim kurumlarının oluşturdukları programlar kritik öneme sahiptir. Eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmasında kuşkusuz en önemli araç eğitim programlarıdır (Dedeoğlu ve Polat, 2021). Özellikle spor için gerekli insan kaynaklarının, bilgi ve becerini artırarak donamlı hale gelmesinde, eğitim kurumlarının yürüteceği programlar ve üstleneceği görevler önemlidir. Bu görevleri yerine getirmek adına spor alanında faaliyet gösteren okullar kurulmaya başlamıştır. Bu bağlamda dünya genelinde spor ile eğitim faaliyetlerinin beraber yürütülmesi için birçok ülkede spor lisesi açılmıştır. Spor eğitimi veren bu okullar ilk kez 1936 yılında, Sovyetler Birliğinde açılmıştır (Öçalan ve Ergin, 2019). Ülkemizde ise spor eğitiminin okul müfredatı içerisinde öğrencilere sunulduğu bu kurumlar, ilk defa 2004-2005 eğitim-öğretim yılı içerisinde faaliyetlerine başlamışlardır. Alan uzmanlığı içerisinde faaliyetlerini yürüten bu kurumlara belirlenen bir takım şartlar doğrultusunda özel yetenek sınavı ile öğrenci alımı gerçekleştirilmektedir (OGM, 2018). Spor liselerinin başarılı eğitim-öğretim faaliyetleri sonrası, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde bu kurumlarda branşlaşmaya gidilerek tematik spor liseleri kurulmuş ve aynı yıllar içerisinde de eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamışlardır. Tematik spor liseleri, olimpiik spor branşlarında ve uluslararası alanda, ülkeyi başarıyla temsil edecek sporcuların yetiştirilmesi amacıyla kurulmuş eğitim kurumlarıdır (MEB, 2017). Bu amaçları yerine getirmek üzere kurulan bu kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin hem içinde buldukları gelişimsel dönemler hem de sportif başarıda kritik bir eşik düzeyinde olmaları, bu bireylere yönelik bir takım düzenlemelerin yapılmasını zorunlu hâle getirmiştir. Bu düzenlemeler daha çok sporcuların psikolojik ve mental yönden başarılarını doğrudan etkileyen duygu durumları (stres, kaygı, depresyon, saplantı vb.) üzerinedir. Bu duygu durumları içerisinde sporcunun başarısını doğrudan etkileyen kaygı, sporcular için üstesinden gelinmesi gereken önemli bir olgudur. İnsanoğlunun dünyaya geldiğinden beri varlığını sürdüren kaygı; bireyde endişe, huzursuzluk (Özgün, Türkmen ve Ayhan, 2021) ve tehlike karşısında hissedilen korku hâlidir (Güler ve Cicioğlu, 2021). Bu olumsuz durum, bireyin içinde bulunduğu tarif edilmesi zor ve karışık bir duygudur. Bu duygu durumu, bireylerde fiziksel ve ruhsal olarak kendisini göstermekle birlikte (Aktan, 2018) etkisi altına aldığı bireyleri zihinsel, somatik, duygusal ve davranışsal bakımdan da yoğun olarak etkilemektedir (Demir, 2017). Bilimsel bulgular, aşırı kaygının vücudun hormon düzeyini etkileyerek kalp atım sayısı, damar genişlemesi ve solunum frekansının artmasına sebep olduğunu göstermektedir (Akgönül, Tez ve Aras, 2021). Günlük yaşamın getirdiği bir takım olumsuz durumlar bireylerde anlık ve kalıcı duyu durumlarının oluşmasına sebep olmaktadır. Kaygı bu duygu durumları içerisinde hayatın önemli bir parçasıdır (Aygün, 2020). Sportif anlamda kaygı ise tüm sporlarda sporcunun performansını etkileyen bir durumdur. Kaygının aşırı olması; konsantrasyon, karar verme gücü ve etkinliğe olan uyum gibi mental süreçleri sporcu aleyhine zorlaştırmaktadır. Bu durum sporda başarı için kaygının optimal bir dengede olması gerektiğini göstermektedir. Uygun bir dengede olması gereken kaygı, sporcunun etkinlik içerisinde kendini rahat hissetmesine ve etkinliğin içerisinde kaybolmasına neden olan optimal performans duygu durumu içinde önemli bir koşuldur. Bu bağlamda optimal performans duygu durumu, son zamanlarda spor ve egzersiz psikoloji çalışmalarında önemi giderek artan bir kavramdır (Erkmen, 2017). Optimal performans duygu durumu, kavramı ilk kez Csikszentmihalyi'nin sıkıntı ve kaygının ötesinde "Beyond Boredom ve Anxiety" isimli kitabında yer almıştır. Akış deneyimi olarak da tanımlanan kavram, kişinin uğraştığı faaliyetler içerisinde kaybolarak kendini kontrollü ve zihinsel olarak yeterli

hissettiği bir durumdur. “Optimal Performans Duygu Durumu” bireyin yaptığı faaliyetten zevk almasını sağlayarak (Umuzdaş, Koçak ve Umuzdaş, 2020) bireyin uğraştığı spor branşında yüksek başarı elde etmesine olanak sağlamaktadır (Altıntaş, Kelecek ve Aşçı, 2013). Csikszentmihalyi (1990), bireyin yaptığı aktivitede zorluk fazla, algılanan yeterlilik düşük ise kaygı; aktivitedeki yeterlilik ile algılanan yeterlilik belirli bir dengede ise optimal performans duygu durumunun meydana geldiğini belirtmiştir. Bu bakımdan kaygı ve optimal performans duygu durumunun belirli bir dengede tutulması sporda başarı için oldukça önemlidir. Bu bilgiler ışığında, spor liselerinde öğrenim gören sporcuların, daha sağlıklı ve başarılı spor yaşantısı geçirmeleri için dengeli bir duygu durumu içerisinde olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda çalışma, bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin sporda kaygı düzeyleri ile optimal performans duygu durumlarını incelemek üzere dizayn edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacını, spor liselerinde öğrenim gören öğrencilerin sporda kaygı düzeyleri ile optimal performans duygu durumlarının cinsiyet, sınıf seviyesi ve sportif faaliyetlere katılım (takım-bireysel) değişkenleri bakımından incelenmesi oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı faaliyet gösteren tematik spor liselerinin resmi kayıtlarına ve araştırmacı tarafından hazırlanan soru envanterlerine öğrencilerin verdikleri yanıtlara dayanmaktadır. Çalışma örneğini, 10 tematik spor lisesinin 5’i (Alanya, Erzincan, Eskişehir, Sakarya ve Sivas) oluşturmaktadır. Çalışmamıza dâhil edilme kriterleri; 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde faal öğrenci olmak, aktif spor yapıyor olmak, uzun süreli yaralanma, hastalık vb. durumlar ile eğitimine ya da sportif faaliyetine ara vermemek şeklinde belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Tematik Spor Lisesi Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Özellik	Nitelik	N	%
Cinsiyet	Kız	252	25,6
	Erkek	733	74,4
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	431	43,3
	10. sınıf	289	29,3
	11. sınıf	166	16,9
	12. sınıf	99	10,1
Spor Faaliyetlerine Katılım Türü	Takım	599	60,8
	Bireysel	379	38,5

Araştırmaya, 252’si (%25,6) kız, 733’ü (%74,4) erkek olmak üzere toplam da 985 gönüllü tematik spor lisesi öğrencisi katılmıştır. Sınıf seviyesine göre araştırmaya, 9. sınıf düzeyinden 431(%43,3) öğrencinin, 10. sınıf düzeyinden 289 (%29,3) öğrencinin, 11. sınıf düzeyinden 166 (%16,9) öğrencinin ve 12. sınıf düzeyinden 99 (%10,1) öğrencinin katıldığı görülmektedir. Spor faaliyetlerine katılım türüne göre; araştırmaya katılan öğrencilerin 599’u (%60,8) takım türü spor faaliyetlerinde ve 379’u (%38,5) bireysel türü sportif faaliyetlerde bulunduğu çalışma sonucunda görülmüştür.

Veri Toplama Araçları/Veri Toplama Yöntemleri / Veri Toplama Teknikleri

Çalışmada, betimsel araştırma modeli kullanılarak tematik spor liselerinde öğrenim gören toplam da 1008 öğrenciye kişisel bilgi formu ile sporda kaygı düzeyi ve optimal performans duygu durumu ölçeği uygulanmıştır. Anket form evrakları istenilen nitelikte doldurmayan 23 öğrenci, değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirmeye toplam 985 öğrenci alınmıştır. Çalışmada katılımcılara toplam da 3 ölçek uygulanmıştır. Katılımcılara toplamda 60 adet soru sorulmuş ve katılımcılardan en uygun ve en doğru seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Katılımcıların tüm soruları cevaplayabilmeleri için 15 dk. süre verilmiştir.

Ölçme Aracı

Araştırmada katılımcıların cinsiyet, sınıf ve spor yapma durumlarını belirlemeye dönük araştırmacı tarafından hazırlanan 3 maddelik "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çalışmada Jackson ve Eklund (2004) tarafından geliştirilen ve Aşçı vd. (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan sürekli optimal performans duygu durumu (Dispositional Flow Scale-DFS-2) ölçeği, kullanılmıştır. Ölçek toplamda 5'li likert 36 maddeden oluşan ölçek, dokuz alt boyuttan (görev zorluğu-beceri dengesi, eylem-farkındalık birleşimi, açık hedefler, belirli geri bildirim, göreve odaklanma, kontrol duygusu, kendilik farkındalığının azalması, zamanın dönüşümü ve amaca ulaşma deneyimi) oluşmaktadır. Optimal performans duygu durum ölçeği-2 için hesaplanan tüm Cronbach's alpha coefficient değerleri, 0.55 (Görev zorluğu/beceri dengesi) ile 0.87 (Kendilik farkındalığının azalması) arasındadır (Aşçı vd. 2007). Katılımcıların sporda kaygı durumlarının belirlenmesinde, Smith vd. (2006) tarafından oluşturulan, Karadağ ve Aşçı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan toplam 15 soru ve 4'lü likert tipi ve 3 alt boyuttan (somatik, endişe, konsantrasyon) oluşan spor kaygı ölçeği-2 kullanılmıştır. Karadağ ve Aşçı (2015) yaptıkları geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında, Cronbach's alpha coefficient değerlerini somatik kaygı alt boyutunda 0.65, endişe 0.78, konsantrasyon alt boyutunda 0.67 bulmuşlardır.

Verilerin Analizi

İstatistiksel yöntem ile yapılan çalışmamızdan elde edilen veriler SPSS (ver:22,0) programına yüklenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde parametrik test varsayımlar yerine getirildiğinden (Kolmogorof-Simirnov) bağımsız iki gruptan elde edilen ortalamalar karşılaştırılırken, bağımsız gruplarda iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi (T-testi), ölçümle elde edilmiş bağımsız ikiden fazla gruptan elde edilen ortalamalar karşılaştırılırken ise tek yönlü varyans analizi (One way Anova), analiz sonucunda önemlilik bulunduğunda ise farklılık yapan grup/grupları bulmak için Tukey testi kullanılmıştır. Ayrıca verilerimiz, tablolarda aritmetik ortalama, standart sapma, birey sayısı ve yüzdesi şeklinde belirtilerek, yanılma düzeyi ($p<0,05$) olarak belirlenmiştir. Herhangi bir sportif faaliyetine takım ya da bireysel olarak katılımının olmadığını belirten 7 öğrenci hiçbir istatistiksel işleme dâhil edilmemiştir.

BULGULAR

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Durumlarına İlişkin Sporda Kaygı Düzeylerinin T-Testi Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Cinsiyet	N	%	\bar{X}	Ss	t	p
Somatik	Erkek	733	74,4	1,69	0,58	-2,69	0,007*
	Kız	252	25,6	1,81	0,62		
Endişe	Erkek	733	74,4	2,03	0,73	-2,96	0,003*
	Kız	252	25,6	2,19	0,75		
Konsantrasyon	Erkek	733	74,4	1,65	0,52	0,00	0,996
	Kız	252	25,6	1,65	0,56		

* $p<0.05$

Çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin, cinsiyet özellikleri bakımından sporda kaygı ölçeği puanları karşılaştırılmış, somatik ($t=-2,69$) ve endişe ($t=-2,96$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p<0,05$) Konsantrasyon alt boyutunda ise anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. ($p>0,05$) Cinsiyet durumlarına göre en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=2,19$) endişe alt boyutunda kız öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet durumuna göre optimal performans duygu durumu T-testi sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyet Durumlarına İlişkin Optimal Performans Duygu Durumlarının T-Testi Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Cinsiyet	N	%	\bar{X}	Ss	t	p
Görev Zorluğu-Beceri Dengesi	Erkek	733	74,4	3,82	0,73	3,81	0,001*
	Kız	252	25,6	3,61	0,75		
Eylem Farkındalık Birleşimi	Erkek	733	74,4	3,40	0,75	3,30	0,001*
	Kız	252	25,6	3,21	0,79		
Açık Hedefler	Erkek	733	74,4	4,02	0,78	1,86	0,063
	Kız	252	25,6	3,91	0,82		
Belirli Geri Bildirim	Erkek	733	74,4	3,89	0,81	4,14	0,001*
	Kız	252	25,6	3,64	0,81		
Göreve Odaklanma	Erkek	733	74,4	3,88	0,78	2,33	0,020*
	Kız	252	25,6	3,75	0,76		
Kontrol Duygusu	Erkek	733	74,4	3,87	0,76	3,64	0,001*
	Kız	252	25,6	3,60	0,79		
Kendilik Farkındalığının Azalması	Erkek	733	74,4	3,27	1,00	3,92	0,001*
	Kız	252	25,6	2,97	1,03		
Zamanın Dönüşümü	Erkek	733	74,4	3,53	0,90	2,56	0,011*
	Kız	252	25,6	3,36	0,87		
Amaca Ulaşma Deneyimi	Erkek	733	74,4	4,14	0,78	0,81	0,415
	Kız	252	25,6	4,09	0,77		

* $p<0,05$

Çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin cinsiyet özellikleri bakımından, optimal performans duygu durumu ölçeği puanları karşılaştırıldığında görev zorluğu-beceri dengesi ($t=3,81$), eylem farkındalık birleşimi ($t=3,30$), belirli geri bildirim ($t=4,14$), göreve odaklanma ($t=2,33$), kontrol duygusu ($t=3,64$), kendilik farkındalığının azalması ($t=3,92$), zamanın dönüşümü ($t=2,56$) alt boyutlarında farklılıklar anlamlı bulunmuştur. ($p<0,05$) Açık hedefler ve amaca ulaşma deneyimi alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p>0,05$) Optimal performans duygu durumu cinsiyet özelliklerine göre en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4,14$) erkek öğrencilerin amaca ulaşma deneyimi alt boyutunun olduğu çalışma bulgularında görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyelerine göre sporda kaygı düzeylerinin Anova testi sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Sınıf Seviyelerine İlişkin Sporda Kaygı Düzeylerinin Anova Testi Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	N	%	\bar{X}	Ss	f	p
Somatik	9	431	43,7	1,68	0,54	5,20	0,001*
	10	289	29,3	1,68	0,59		
	11	166	16,8	1,84	0,65		
	12	99	10,0	1,86	0,68		
Endişe	9	431	43,7	2,04	0,73	1,06	0,365
	10	289	29,3	2,06	0,74		
	11	166	16,8	2,16	0,72		
Konsantrasyon	12	99	10,0	2,06	0,77	7,98	0,001*
	9	431	43,7	1,59	0,48		
	10	289	29,3	1,60	0,50		
	11	166	16,8	1,79	0,60		
	12	99	10,0	1,76	0,65		

*p<0.05

Çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin sınıf seviyelerine göre sporda kaygı düzeyi puanları karşılaştırıldığında, somatik (f=5,20) ve konsantrasyon (f=7,98) alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. (p<0,05) Endişe alt boyutunda ise anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır. (p>0,05) Sporda kaygı düzeyi endişe alt boyutunda 11. sınıfların ortalama puanları ($\bar{X}=2,16$) diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin sporda kaygı düzeylerinin ikili karşılaştırılmasında, somatik boyutta 9 ile 11 ve 12. sınıflar, 10 ile 11 ve 12. sınıf düzeylerinde farklılık anlamlı bulunmuştur. (p<0,05) Konsantrasyon alt boyutunda 9 ile 11 ve 12. sınıflar, 10 ile 11 ve 12. sınıf düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur (p<0,05). Diğer sınıf düzeylerinde ise anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. (p>0,05) Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyelerine göre optimal performans duygu durumu Anova testi sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların Sınıf Seviyelerine İlişkin Optimal Performans Duygu Durumlarının Anova Testi Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	N	%	\bar{X}	Ss	f	p
Görev Zorluğu-Beceri Dengesi	9	431	43,7	3,80	0,74	0,99	0,396
	10	289	29,3	3,76	0,74		
	11	166	16,8	3,69	0,75		
	12	99	10,0	3,73	0,77		
Eylem Farkındalık Birleşimi	9	431	43,7	3,32	0,76	0,51	0,674
	10	289	29,3	3,36	0,78		
	11	166	16,8	3,39	0,75		
Açık Hedefler	12	99	10,0	3,40	0,78	3,39	0,018*
	9	431	43,7	4,08	0,76		
	10	289	29,3	3,90	0,82		
	11	166	16,8	3,89	0,81		

	12	99	10,0	3,96	0,75		
	9	431	43,7	3,91	0,80		
Belirli Geri Bildirim	10	289	29,3	3,77	0,81	2,55	0,054
	11	166	16,8	3,74	0,85		
	12	99	10,0	3,81	0,85		
	9	431	43,7	3,91	0,73		
Göreve Odaklanma	10	289	29,3	3,82	0,80	1,95	0,119
	11	166	16,8	3,74	0,85		
	12	99	10,0	3,85	0,79		
	9	431	43,7	3,86	0,73		
Kontrol Duygusu	10	289	29,3	3,81	0,80	1,14	0,332
	11	166	16,8	3,73	0,81		
	12	99	10,0	3,83	0,79		
	9	431	43,7	3,14	1,05		
Kendilik Farkındalığının Azalması	10	289	29,3	3,19	1,01	1,64	0,178
	11	166	16,8	3,22	0,95		
	12	99	10,0	3,38	0,99		
	9	431	43,7	3,47	0,92		
Zamanın Dönüşümü	10	289	29,3	3,41	0,92	1,93	0,122
	11	166	16,8	3,54	0,82		
	12	99	10,0	3,65	0,83		
	9	431	43,7	4,21	0,74		
Amaca Ulaşma Deneyimi	10	289	29,3	4,09	0,82	2,97	0,031*
	11	166	16,8	4,02	0,82		
	12	99	10,0	4,07	0,73		

*p<0.05

Çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin optimal performans duygu durumu puanları karşılaştırıldığında, açık hedefler (f=3,39) ve amaca ulaşma deneyimi (f=2,97) alt boyutlarında farklılıklar anlamlı bulunmuştur. (p<0,05) Diğer alt boyutlarda ise anlamlı düzeyde farklılıklar bulunamamıştır. (p>0,05) Sınıf düzeylerine ilişkin optimal performans duygu durumu ortalama puanlarında en yüksek ortalamaya (\bar{X} =4,21) amaca ulaşma deneyimi alt boyutunda 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin optimal performans duygu durumu ölçeği ikili karşılaştırılmasında, açık hedefler alt boyutunda 9 ile 10 ve 11. sınıflar, amaca ulaşma deneyimi alt boyutunda, 9 ile 11. sınıflar arasında ki farklılıklar anlamlı bulunmuştur. (p<0,05) Diğer sınıf düzeyinde ise anlamlı düzeyde farklılıklar bulunamamıştır. (p>0,05) Araştırmaya katılan öğrencilerin sportif faaliyetlere takım ve bireysel katılma durumlarına göre sporda kaygı düzeylerinin T- testi sonuçları Tablo 6'de sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların Sportif Faaliyetlerinin Takım ve Bireysel Olma Durumlarına İlişkin Sporda Kaygı Düzeylerinin T-Testi Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Değişken	N	%	\bar{X}	Ss	t	p
Somatik	Takım	599	61,0	1,64	0,53	11,86	0,001*
	Bireysel	379	39,0	1,85	0,65		
Endişe	Takım	599	61,0	2,03	0,73	0,06	0,807
	Bireysel	379	39,0	2,12	0,75		
Konsantrasyon	Takım	599	61,0	1,59	0,47	19,14	0,001*
	Bireysel	379	39,0	1,72	0,60		

*p<0.05

Çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin sportif faaliyetlerde takım ve bireysel olma durumlarına göre sporda kaygı puanları karşılaştırıldığı, somatik (t=11,86) ve konsantrasyon (t=19,14) alt boyutlarında farklılıklar anlamlı bulunmuştur. (p<0,05) Endişe alt boyutunda ise anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır. (p>0,05) Sporda kaygı düzeyi ortalama puanları karşılaştırıldığında en yüksek ortalamaya (\bar{x} =2,12) endişe alt boyutunda bireysel spor yapan öğrencilerin sahip olduğu çalışma sonucunda görülmektedir. Hiçbiri seçeneğini işaretleyen 7 öğrenci değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sportif faaliyetlere takım ve bireysel katılma durumlarına göre optimal performans duygu durum düzeylerinin T- testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Katılımcıların Sportif Faaliyetlerinin Takım ve Bireysel Olma Durumlarına İlişkin Optimal Performans Duygu Durumlarının T-Testi Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Değişken	N	%	\bar{X}	Ss	t	p
Görev Zorluğu-Beceri Dengesi	Takım	599	61,0	3,79	0,76	2,38	0,123
	Bireysel	379	39,0	3,73	0,72		
Eylem Farkındalık Birleşimi	Takım	599	61,0	3,36	0,78	0,45	0,499
	Bireysel	379	39,0	3,34	0,75		
Açık Hedefler	Takım	599	61,0	3,97	0,81	4,60	0,032*
	Bireysel	379	39,0	4,03	0,76		
Belirli Geri Bildirim	Takım	599	61,0	3,81	0,83	0,29	0,585
	Bireysel	379	39,0	3,86	0,81		
Göreve Odaklanma	Takım	599	61,0	3,85	0,80	3,99	0,046*
	Bireysel	379	39,0	3,85	0,75		
Kontrol Duygusu	Takım	599	61,0	3,81	0,78	0,77	0,380
	Bireysel	379	39,0	3,85	0,76		
Kendilik Farkındalığının Azalması	Takım	599	61,0	3,21	1,04	2,20	0,138
	Bireysel	379	39,0	3,16	0,99		

Zamanın Dönüşümü	Takım	599	61,0	3,49	0,90	0,03	0,859
	Bireysel	379	39,0	3,48	0,89		
Amaca Ulaşma Deneyimi	Takım	599	61,0	4,17	0,75	2,03	0,154
	Bireysel	379	39,0	4,07	0,82		

*p<0.05

Çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin sportif faaliyetlerde takım ve bireysel olma durumlarına göre optimal performans duygu durumu puanları karşılaştırıldığında, açık hedefler (t=4,60) ve göreve odaklanma (t=3,99) alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. (p<0,05) Diğer alt boyutlarda ise anlamlı düzeyde farklılıklar bulunamamıştır. (p>0,05) Optimal performans duygu durumu ölçeği ortalama puanları karşılaştırıldığında en yüksek ortalamaya (\bar{X} =4,17) amaca ulaşma alt boyutunda takım spor yapan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Hiçbiri seçeneğini işaretleyen 7 öğrenci değerlendirilmeye dâhil edilmemiştir.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Araştırmamızın bu bölümünde, tematik spor lisesi öğrencilerinin sporda kaygı düzeyleri ile optimal performans duygu durumları, çeşitli demografik değişkenler doğrultusunda incelenmiş, elde edilen bulgular literatürde yer alan çalışmalarla karşılaştırılarak sunulmuştur.

Katılımcıların cinsiyet özellikleri bakımından sporda kaygı ve optimal performans duygu durumu puanları karşılaştırıldığında, somatik ve endişe alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kız öğrencilerin, sporda kaygı durumlarına ilişkin endişe alt boyutu puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun, kız öğrencilerin sportif performans öncesinde ve performans esnasında kendilerine daha az güvenmeleri sonucunda meydana geldiği sonucunu bizlere düşündürülebilir. Çalışmada, erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin kız öğrencilere göre daha düşük düzeyde olduğu ve bu durum erkek öğrencilerin, sportif performanstan önce ve performans esnasında daha rahat bir kaygı durumu içerisinde oldukları sonucunu bizlere düşündürmektedir. Ünver, Şimşek, İslamoğlu ve Arslan (2020), üniversite takımlarında yer alan sporcuların yaralanma kaygı düzeylerinin inceledikleri çalışmada, kadın sporcuların erkek sporculara oranla daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışma sonucunda erkek sporcuların düşük kaygı düzeyine sahip oldukları ve bu duruma da erkek sporcuların öz güvenlerini koruma adına yaptıkları eylemlerin sebep olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, çalışmamızdan elde edilen veriler ile paralellik göstermektedir. Özyürek ve Demiray (2010), yurttan ve ailesi yanında kalan ortaöğretim öğrencilerinin kaygı düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmalarında, kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç çalışmamızdan elde edilen veriler ile paralellik göstermektedir. Çalışmamızda öğrencilerin cinsiyet özelliklerine göre optimal performans duygu durumu puanları karşılaştırılmış; görev zorluğu-beceri dengesi, eylem farkındalık birleşimi, belirli geri bildirim, göreve odaklanma, kontrol duygusu, kendilik farkındalığının azalması, zamanın dönüşümü alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Çalışmada, erkek öğrencilerin amaca ulaşma deneyimi alt boyutundaki puanlarının diğer alt boyutlara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu durum, erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla sportif performans esnasında yaşadıkları içsel hazın sportif becerileri daha rahat sergileyebilmelerine fırsat sunduğu sonucunu bizlere düşündürmektedir. Hadi, Erdem ve Duman (2021), sportif rekreatif aktiviteye katılan bireylerin serbest zaman doyum düzeyleri ve optimal performans duygu durumu arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında cinsiyet değişkeninin optimal performans duygu durumu açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla daha yüksek puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yıldız, Gülşen ve Yılmaz (2015), sporcuların optimal performans duygu durumlarının yaşam tatminleri üzerine etkisi isimli çalışmalarında, optimal performans duygu durumunun cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın erkek sporcuların lehine

olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar çalışmamızdan elde edilen veriler ile paralellik göstermektedir. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin, sporda kaygı puanları incelendiğinde, somatik ve konsantrasyon alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılıklar görülmüştür. Ayrıca sınıf düzeyine göre 11. sınıf öğrencilerinin, sporda kaygı düzeyi ortalama puanları diğer sınıf düzeylerine göre yüksek bulunmuştur. Bu veriler ışığında, öğrencilerin sınıf düzeyinin artmasına paralel olarak kaygı düzeylerinin de arttığı bununla birlikte yaşanan gelecek kaygısı ile lise döneminde artan sorumluluğun (Kalkavan, Kadioğlu ve Kayhan, 2021) onların kaygı düzeylerinde artışa sebep olabileceğini bizlere düşündürmektedir. Çalı ve Doğar (2021), spor lisesi öğrencilerinin kariyer kaygılarının çeşitli değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kariyer kaygısı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamışlardır. Bu sonuç çalışmamızdan elde edilen veriler ile paralellik göstermemektedir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin optimal performans duygu durumu sonuçlarına göre 9. sınıf öğrencilerinin açık hedefler ve amaca ulaşma deneyimi alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin optimal performans duygu durumu ortalama puanlarında en yüksek ortalamaya amaca ulaşma deneyimi alt boyutunda 9. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, amaca ulaşma alt boyutunda 9. sınıf öğrencilerinin sportif performans esnasında akış içerisinde kalarak performanslarını sergiledikleri ve yaptıkları eylemler hakkında açık bir fikre sahip oldukları sonucunu bizlere düşündürebilir. Burucu (2019), beden eğitimi derslerinde algılanan özerklik desteğinin güdülenme düzeyi ve optimal performans duygu durumuyla ilişkisi çalışmasında, beden eğitimi ve spor dersinde optimal performans duygu durumunun sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasında, 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencileri arasından 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık ortaya çıkardığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre 5. sınıf öğrencilerinin optimal performans duygu durumunu, diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla deneyimlediklerini göstermektedir. Sınıf düzeyinin azalmasına paralel olarak artan optimal performans duygu durumu düzeyi mevcut çalışmamız ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin, sportif faaliyetlerde takım ve bireysel olma durumlarına göre sporda kaygı ölçeği puanları karşılaştırılmış, somatik ve konsantrasyon alt boyutlarında farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Sporda kaygı ölçeği ortalama puanları karşılaştırıldığında, en yüksek ortalamaya bireysel spor yapan öğrencilerin endişe alt boyutuna ilişkin verdikleri cevaplar olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda bireysel spor yapan bireylerin uğraştıkları spor branşlarında hata yapma korkularının kaygı düzeylerini arttırabileceği sonucunu düşündürebilir. Karayol ve Eroğlu (2020), spor yaralanmasına ilişkin kaygı durumlarının, takım ve bireysel sporlarla ilgilenen sporculara göre incelenmiş, takım sporu ile uğraşan bireylerin, bireysel sporlarla uğraşan bireylere göre daha yüksek kaygı durumu içerisinde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç çalışmamızdan elde edilen veriler ile paralellik göstermemektedir. Öğrencilerin, sportif faaliyetlerde takım ve bireysel olma durumlarına göre optimal performans duygu durumu puanları karşılaştırıldığında açık hedefler (bireysel spor yapanlar lehine) ve göreve odaklanma alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğrencilerin akış deneyimi içerisinde yaptıkları etkinliklerde açık bir fikre sahip olduklarını ve uğraştıkları sportif faaliyetlere doğru bir şekilde odaklandıkları sonucunu bizlere düşündürebilir. Altıntaş, Aşçı ve Çağlar (2010), sürekli optimal performans duygu durumu ile egzersiz davranışlarını inceledikleri çalışmalarında, sportif faaliyetlere katılım türüne göre, optimal performans duygu durumu ölçeğinin kendilik farkındalığının azalması alt boyutunda, bireysel spor yapan bireylerin puanlarının, takım sporu yapan bireylerin puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmamız sonucunda Tematik spor liselerinde öğrenim gören öğrencilerin; cinsiyet durumlarına göre sporda kaygı düzeylerinin erkek öğrenciler lehine pozitif sonuçlar ortaya çıkardığı ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin sınıf seviyelerinin artmasına paralel olarak sporda kaygı düzeyi skorlarının da arttığı görülmüştür. Optimal performans duygu durumları skorlarının sınıf seviyesinin azalmasına paralel olarak arttığı, sportif etkinliğe takım ya da bireysel olarak katılım düzeylerine göre sportif kaygı skorlarının bireysel spor yapan öğrencilerde daha yüksek olduğu, optimal performans duygu durumu skorları bakımından da takım sporlarıyla uğraşan öğrencilerin daha yüksek skorlara sahip oldukları çalışma sonucunda görülmüştür. Lise

dönemi, bireylerin gelişiminde ergenliği içerisine alan kritik bir dönemdir. Bu dönemde ruhsal sağlığın olumsuz etkilemesi ilerleyen zamanlarda yetişkinliği de olumsuz etkilemektedir (Şenışık ve Kayış, 2021). Bu bağlamda çalışmamız ortaöğretim kademesinde eğitimlerini sürdüren sporculara, öğretmenlere, antrenör ve idarecilere eğitim sürecinde yol göstermesi beklenmektedir. Bu sebeple çalışmadan elde edilen veriler ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Spor Liselerinde öğrenim gören ve yüksek kaygı düzeyine sahip olan öğrencilerin tespit edilerek onlara yönelik kaygıyı düzenleyici çalışmalar planlanabilir.
- Spor liselerinde öğrencilere sunulan mevcut rehberlik çalışmalarının yeniden düzenlenerek bu hizmetlerin spor psikologları eşliğinde sürdürülmesi sağlanabilir.
- Öğrencilerin kaygı durumlarındaki değişiklikler bu okullarda görevli beden eğitimi öğretmenleri tarafından kayıt altına alınarak düzenli takipleri yapılabilir.
- Okul rehberlik servisi personelleri ile spor psikologlarının liderliğinde mental antrenman planlamaları yapılarak sporcu öğrencilerin deneyimledikleri kaygı ile baş etmeleri kolaylaştırılabilir.
- Tematik spor lisesi öğrencilerine yönelik kaygı ve optimal performans duygu durumları alanlarına yönelik bilimsel çalışmaların sayısı artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akgönül, E. K., Tez, Ö. Y., & Aras, D. (2021). Revize edilmiş yarışma durumluk kaygı envanteri-2'nin Türkçe versiyonunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Avrasya Spor Bilimleri ve Eğitim Dergisi*, 3 (1), 62-80.
- Aktan, E. (2018). Sosyal medya ve sosyal kaygı: Sosyal medya kullanıcıları üzerine bir araştırma. *Selçuk İletişim*, 11(2), 35-53.
- Altıntaş, A., Aşçı, F. H., & Çağlar, E. (2010). Sürekli optimal performans duygu durumu ve egzersiz davranışı. *Spor Bilimleri Dergisi*, 21(2), 71-78.
- Altıntaş, A., Kelecek, S., & Aşçı, F.H. (2013). Elit sporcularda durumsal güdülenme ve optimal performans duygu durumu arasındaki ilişki. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 14-21.
- Atasoy, B. (2021). Transhumanism and sport. *International Journal of Sport Culture ve Science*, 9 (2), 282-289.
- Aşçı, F. H., Çağlar, E., Eklund, R. C., Altıntaş, A., & Jackson, S. (2007). Durumluk ve sürekli optimal performans duygu durum-2 ölçeklerinin uyarlama çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 18(4), 182-196.
- Aygün, M. (2020). Spor lisesi ve düz lise öğrencilerinin kariyer kaygısı ve bilinçli farkındalıklarının incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22(4), 90-100.
- Burucu, S. (2019). *Beden eğitimi dersinde algılanan özerklik desteğinin güdülenme düzeyi ve optimal performans duygu durumu ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Spor Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Çalı, O., & Doğar, Y. (2021). Spor lisesi öğrencilerinin kariyer kaygılarının incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 81-93.
- Dedeoğlu, H., & Polat, İ. (2021). 2020-2021 Eğitim öğretim yılı ilkököl öğretim programları üzerine bir değerlendirme. *Journal of Education for Life*, 35 (1), 207-220.
- Demir, V. (2017). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerine etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 98-118.
- Erkmen, G. (2017). Düzenli egzersiz katılımcılarının optimal performans duygu durumunun yordayıcıları olarak algılanan görünüm ve benlik saygısı. *Spor Bilimleri Dergisi*, 28(3), 144-154.
- Güler, H., & Cicioğlu, H. İ. (2021). Sedanter ve sporcuların yeni tip koronavirüse yakalanmada bireysel kaygı düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 8 (1), 68-75.
- Hadi, G., Erdem, B., & Duman, E. (2021). Sportif rekreatif aktiviteye katılan bireylerin serbest zaman doyum düzeyleri ve optimal performans duygu durumlarının arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 32(1), 10-19.
- Kalkavan, A., Kadioğlu, H. C., & Kayhan, R. F. (2021). Spor liselerindeki sporcuların stresle başa çıkma düzeylerinin araştırılması. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9 (24), 124-132.

- Karayol, M., & Eroğlu, S. Y. (2020). Takım ve bireysel sporlarla ilgilenen sporcuların spor yaralanması kaygı durumlarının incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 4(1), 137-144.
- MEB. (2017). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü*, 13 Eylül 2021 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/tematik-spor-liseleri-aciliyor/haber/13819/tr> adresinden alındı.
- OGM. (2018). *Ortaöğretim Genel Müdürlüğü*, 12 Ekim 2021 tarihinde http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/19185304_Spor_Liseleri.pdf adresinden alındı.
- Öçalan, M., & Ergin, M. (2019). Spor liselerinde öğrenim gören öğrencilerin tercih ve beklenti düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(2), 175-184.
- Özgün, A., Türkmen, M. U., & Ayhan, B. (2021). Sporcuların Covid-19'a yakalanma kaygısı ve spora bağlılık durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 298-315.
- Özyürek, A., & Demiray, K. (2010). Yurttta ve ailesi yanında kalan ortaöğretim öğrencilerinin kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Doğus University Journal*, 11(2), 247-256.
- Şenışık, S., & Kayış, H. (2021). Spora katılımın ergenlik dönemindeki depresyon ve kaygı düzeylerine etkisi. *Ege Tıp Dergisi*, 60 (3), 210-218.
- Umuzdaş, M. S., Koçak, Ö., & Umuzdaş, S. (2020). Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin optimal performans duygu durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 741-767.
- Ünver, Ş., Şimşek, E., İslamoğlu, İ., & Arslan, H. (2020). Üniversite Takımlarında Yer Alan Sporcuların Yaralanma Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(3), 400-410.
- Yıldız, A. B., Gülşen, D. B., & Yılmaz, B. (2015). Sporcuların optimal performans duygu durumunun yaşam tatminleri üzerine etkisi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(9), 58-64.

Anxiety And Optimal Performance Emotional State In Sports; A Study On Thematic Sport High School Students

Sedat KAHYA¹

Hüseyin Fatih KÜÇÜKİBİŞ²

Abstract

In this study, It was to investigate according to variables gender, class level, and team-individual of optimal performance emotional states and anxiety levels in sports of thematic sport high school students. 985 students in total using random sampling method were applied scales optimal performance emotional state and anxiety level in sports with individual information form. T-test, one-way analysis of variance and Tukey test were used in evaluation of the data. As a result of the study, when the anxiety scale scores in sports of participants were compared, a significant difference was found ($p<0,05$) in the sub-dimensions anxiety and somatic. When the optimal performance emotional state scale scores were compared according to gender, a significant different was found ($p<0,05$) in the sub-dimensions to task difficulty-skill balance, action awareness combination, specific feedback, task focus, sense of control, decreased self-awareness and transformation of time. When the anxiety scale scores in sports were compared according to the class level, a significant different was found ($p<0,05$) in the sub-dimensions somatic and concentration. When the optimal performance emotional state scale scores were compared according to the class level, a significant different was found ($p<0,05$) in the sub-dimensions explicit goals and experience of reaching the goals. When the anxiety scores in sports were compared according to participation team-individual to sports activities, a significant different was found ($p<0,05$) in the sub-dimensions somatic and concentration. When the optimal performance emotional state scores were compared according to participation team-individual to sports, a significant different was found ($p<0,05$) in the sub-dimensions to explicit goals and task focus. As a result, a specific balance hold to anxiety levels in sports of the thematic sports high school students and take pleasure from sports branch to struggle of them important a criterion for sports life of accomplish.

Keywords: anxiety, concentration, high school, optimal, somatic

INTRODUCTION

Sport is the whole of activities done by being individual or team to stay health and fit (Atasoy, 2021). The phenomenon of competition, which is in the nature of these activities, brings with it continuous change and innovation. The fact that this change and innovation will only come with a good education also reveals the necessity of establishing specialized training institutions in sports education and carrying out sports-specific education processes. The programs which created by educational institutions have critical importance in fulfilling this requirement. Undoubtedly, the most important tool for educational institutions to achieve their goals is education programs. (Dedeoğlu and Polat, 2021). The programs to be carried out and the tasks to be undertaken by educational institutions are important especially for the human resources required for sports to become equipped by increasing their knowledge and skills. In order to fulfill these duties of educational institutions, schools have started to be established in order to train the successful athletes of the future in the field of sports. Sports high schools have been opened with this aim in many countries to carry out sports and educational activities together throughout the world. The school that provides sports education was first opened in the Soviet Union in 1936 (Öçalan and Ergin, 2019). These institutions, where educational activities and sports education are carried out together, started their activities for the first time in Turkey in the 2004-2005 academic year. These

¹Asst. Prof. Dr. Ondokuz Mayıs University, Yasar Dogu Faculty of Sport Sciences, Samsun-Türkiye sedatkayha58@gmail.com, orcid.org/0000-0002-1169-2642

²Assoc. Prof. Dr. Cumhuriyet University, Sports Science Faculty, Sivas-Türkiye hfkucukibis@cumhuriyet.edu.tr, orcid.org/0000-0002-3973-2837

institutions realized operating within field expertise have been carried students with specific skill exam in line specific conditions to these schools (OGM, 2018). After the successful education and training activities of sports high schools, thematic sports high schools were established by branching out in these institutions in the 2017-2018 academic year and they started educational activities in the same years. Thematic sports high schools were established to train athletes who will successfully represent the country in Olympic sports branches and in the international arena (MEB, 2017). In this institutions established be about to carry out to this purpose both being within developing ages of them and being within critical threshold level in sports achievements have been necessaried to make of some regulations. This regulations that the emotional states (anxiety, stress, depression and obsession) that it effects to achievements of them in terms of psychological and mental. The anxiety that it effects directly to achievements of athletes within this emotional states is significant event that necessary overcome of it.

Anxiety that has existed since the birth of mankind; anxiety, restlessness (Özgün, Türkmen and Ayhan, 2021) and fear in the face of danger (Güler and Cicioğlu, 2021). This negative situation is a difficult to describe and mixed emotion that the individual is in. Although this mixed mood manifests itself physically and spiritually in individuals (Aktan, 2018), it also affects individuals intensely in terms of mental, somatic, emotional and behavioral aspects (Demir, 2017). Scientific findings show that excessive anxiety affects the body's hormone level and causes an increase in heart rate, vasodilation and respiratory frequency (Akgönül, Tez and Aras, 2021). Some negative situations brought about by daily life cause instant and permanent sensory states in individuals. Anxiety is an important part of life among these emotional states (Aygün, 2020). Sportive anxiety, on the other hand, is a condition that affects the performance of the athlete in all sports. The excessive anxiety that occurs in athletes has a feature that makes it difficult for the athlete to concentrate, make decision and adapt to the activity. This shows that anxiety should be in a certain balance. Anxiety, which should be in an appropriate balance, is an important concept in the optimal performance mood that causes the athlete to feel comfortable and lost in the activity.

Optimal performance mood has recently become an increasingly important concept in sports and exercise psychology studies (Erkmen, 2017). Optimal performance emotional state is a concept that was first included in Csikszentmihalyi's book "Beyond Boredom and Anxiety". The concept, which is also defined as flow experience, is a state of emotion in which the person feels controlled and mentally sufficient by getting lost in the activities he or she is dealing with. "Optimal Performance Emotional State" enables the individual to enjoy the activity he / she does Umuzdaş, et.al. (2020) and also enables the individual to achieve high success in the sports branch they are engaged in Altıntaş, et.al. (2013). Csikszentmihalyi (1990), if the difficulty in the individual's activity is high and perceived competence is low, anxiety occurs. If competence in activity and perceived competence are in a certain balance, optimal performance mood occurs. Keeping the concepts of anxiety and optimal performance in a certain balance in sportive activities is very important for success.

In the light of this informations, in order to experience sport lifes of more healty of students received education in sport high schools, they have to be in a balance emotional state. Our study in this direction has been designed so as to investigate to optimal performance emotional states and sports anxiety levels of students received education in this schools.

Purpose of Study

Purpose of this study was to investigate the effects of psychological factors (optimal performance moods and anxiety levels in sports) experienced by students studying at thematic sports high schools on sports performance according to various variables (gender, age, class level, participation type in sport activities).

METHOD

Sample/Working group/Participants

This study based on student's answered for questions scales prepared through researcher and official registers of Thematic Sport High Schools operating engaged to the Ministry of National Education. Sample of the study was created from 5 out of 10 thematic sports high schools (Alanya, Erzincan, Eskişehir, Sakarya and Sivas), which continue their activities under the Ministry of National Education during the 2018-2019 academic year. Criteria for inclusion to our study: to be students within years 2018-2019 education-teaching, to be active sports, no injury of long-time and ill etc. and her/his education or his/her sport operating don't pause. Demographic information of students participation to study offered in table 1.

Table 1. Demographic characteristics of thematic sport high school students.

Feature	Quality	N	%
Gender	Female	252	25,6
	Male	733	74,4
Grade Level	9. grade	431	43,3
	10. grade	289	29,3
	11. grade	166	16,9
	12. grade	99	10,1
Participation Type in Sport Activities	Team	599	60,8
	Individual	379	38,5

A total of 985 volunteer thematic sports high school students, 252 (25.6%) girls and 733 (74.4%) boys participated in the study. According to the grade level, the study included 431 (43.3%) students from the 9th grade, 289 (29.3%) students from the 10th grade, 166 (16.9%) students from the 11th grade and 99 (10.1%) students from the 12th grade (10.1%) of the students. According to the type of participation in sports activities; As a result of the study, 599 (60.8%) of the students participating in the study were involved in team type sports activities and 379 (38.5%) were engaged in individual type sports activities.

Data collection tools/Data Collection Methods/Data Collection Techniques

In the study, a total of 1008 students studying at thematic sports high schools were applied one-to-one personal information form and the anxiety level in sports and the optimal performance mood scale. 23 students who did not fill the questionnaires with the desired quality were excluded from the evaluation. A total of 985 students were taken into evaluation. A total of 3 scales were applied to the participants in the study. A total of 60 questions were asked to the participants, and they were asked to mark the most appropriate and correct option. 15 minutes to answer all questions. time has been given.

Measuring Tool

In the study, a personal information form consisting of 3 items prepared by the researcher was used to determine the gender, class and sports status of the participants. Developed by Jackson and Eklund (2004) and Cook et al. (2007), the scale was prepared in the 5-point Likert type and the Dispositional Flow Scale (DFS-2) was used in the study. The scale, consisting of 36 items, consists of nine sub-dimensions (task difficulty-skill balance, action-awareness combination, clear goals, specific feedback, task focus, sense of control, decreased self-awareness, transformation of time, and experience of reaching the goal). Aşçı et. al. (2007) found all Cronbach's alpha coefficient values calculated for the Optimal Performance Mood Scale-2 between 0.55 (task difficulty/skill

balance) and 0.87 (decreased self-awareness). In determining the anxiety levels of the participants in sports, the sports anxiety scale-2, which was created by Smith et al. (2006) and adapted to Turkish by Karadağ and Aşçı (2015), consists of 15 questions in total and a 4-Likert type and 3 sub-dimensions (somatic, anxiety, concentration) used. In their validity and reliability study, Karadağ and Aşçı (2015) found Cronbach's alpha coefficient values of 0.65 in the somatic anxiety sub-dimension, 0.78 in the anxiety sub-dimension, and 0.67 in the concentration sub-dimension.

Data analysis

The data obtained from our study with statistical method were loaded into the SPSS (ver: 22.0) program. Since the parametric test assumptions were fulfilled in the evaluation of the data (Kolmogorof-Simirnov), when comparing the means obtained from two independent groups, the significance test (T-test) of the difference between the two means in independent groups, while comparing the means obtained from more than two independent groups obtained by measurement, one-way analysis of variance. (One way Anova), Tukey test was used to find the group or groups that made a difference when significance was found in the analysis. In addition, our data were specified in the tables as arithmetic mean, standard deviation, number of individuals and percentage, and the level of error was taken as (* $p < 0.05$). 7 students who stated that they did not participate in any sports activities as a team or as an individual were not included in any statistical process.

RESULTS

Table 2. Comparison of participants' anxiety levels in sports related to their gender status according to t-test results.

Lower Dimension	Gender	N	%	\bar{X}	SS	T	P
Somatic	Male	733	74,4	1,69	0,58	-2,69	0,007*
	Female	252	25,6	1,81	0,62		
Anxiety	Male	733	74,4	2,03	0,73	-2,96	0,003*
	Female	252	25,6	2,19	0,75		
Concentration	Male	733	74,4	1,65	0,52	0,00	0,996
	Female	252	25,6	1,65	0,56		

* $p < 0.05$

The anxiety scale scores in sports were compared in terms of gender characteristics of the students included in the study, and a significant difference was found in the somatic and anxiety sub-dimensions. (* $p < 0.05$) On the other hand, no significant difference was found in the concentration sub-dimension. ($p > 0.05$) According to gender status, the highest average ($\bar{X} = 2.19$) is seen in the study findings of female students in the worry sub-dimension.

Table 3. Comparison of optimal performance emotions regarding participants' gender status according to t-test results.

Lower Dimension	Gender	N	%	\bar{X}	SS	T	P
Task Difficulty-Skill Balance	Male	733	74,4	3,82	0,73	3,81	0,001*
	Female	252	25,6	3,61	0,75		
Action Awareness Combination	Male	733	74,4	3,40	0,75	3,30	0,001*
	Female	252	25,6	3,21	0,79		
Clear Goals	Male	733	74,4	4,02	0,78	1,86	0,063
	Female	252	25,6	3,91	0,82		
Specific Feedback	Male	733	74,4	3,89	0,81	4,14	0,001*
	Female	252	25,6	3,64	0,81		
Focus on Task	Male	733	74,4	3,88	0,78	2,33	0,020*
	Female	252	25,6	3,75	0,76		
Sense of Control	Male	733	74,4	3,87	0,76	3,64	0,001*
	Female	252	25,6	3,60	0,79		
Decreased Self-Awareness	Male	733	74,4	3,27	1,00	3,92	0,001*
	Female	252	25,6	2,97	1,03		
Transformation of Time	Male	733	74,4	3,53	0,90	2,56	0,011*
	Female	252	25,6	3,36	0,87		
Purpose Reach Experience	Male	733	74,4	4,14	0,78	0,81	0,415
	Female	252	25,6	4,09	0,77		

*p<0.05

Table 4. Comparison of participants' sports anxiety levels regarding being team and individual in sports activities according to t-test results.

Lower Dimension	Condition	N	%	\bar{X}	SS	T	P
Somatic	Team	599	61,0	1,64	0,53	11,86	0,001*
	Individual	379	39,0	1,85	0,65		
Anxiety	Team	599	61,0	2,03	0,73	0,06	0,807
	Individual	379	39,0	2,12	0,75		
Concentration	Team	599	61,0	1,59	0,47	19,14	0,001*
	Individual	379	39,0	1,72	0,60		

*p<0.05

When the anxiety scores of the students were compared according to the status of being a team and individual in sports activities, the difference in somatic and concentration sub-dimensions was found significant. (* p <0.05) On the other hand, no significant difference was found in the worry sub-dimension. (p > 0.05) When the average scores of the anxiety levels in sports are compared, the highest mean ($\bar{x} = 2.12$) in the anxiety sub-dimension was found in the study findings in which students engaged in individual sports. 7 individuals who selected the none option were not included in the assessment.

Table 5. Comparison of optimal performance emotions regarding participants' sportive activities regarding team and individuality according to t-test results.

Lower Dimension	Sport Type	N	%	\bar{X}	SS	T	P
Task Difficulty-Skill Balance	Team	599	61,0	3,79	0,76	2,38	0,123
	Individual	379	39,0	3,73	0,72		
Action Awareness Combination	Team	599	61,0	3,36	0,78	0,45	0,499
	Individual	379	39,0	3,34	0,75		
Clear Goals	Team	599	61,0	3,97	0,81	4,60	0,032*
	Individual	379	39,0	4,03	0,76		
Specific Feedback	Team	599	61,0	3,81	0,83	0,29	0,585
	Individual	379	39,0	3,86	0,81		
Focus on Task	Team	599	61,0	3,85	0,80	3,99	0,046*
	Individual	379	39,0	3,85	0,75		
Sense of Control	Team	599	61,0	3,81	0,78	0,77	0,380
	Individual	379	39,0	3,85	0,76		
Decreased Self-Awareness	Team	599	61,0	3,21	1,04	2,20	0,138
	Individual	379	39,0	3,16	0,99		
Transformation of Time	Team	599	61,0	3,49	0,90	0,03	0,859
	Individual	379	39,0	3,48	0,89		
Purpose Reach Experience	Team	599	61,0	4,17	0,75	2,03	0,154
	Individual	379	39,0	4,07	0,82		

*p<0.05

Optimal performance mood scores of the students were compared according to the status of being a team and individual in sportive activities, and the difference was found significant in sub-dimensions of clear goals and focus on task. (* p <0.05) No significant difference was found in other sub-dimensions. (p> 0.05) When the average scores of the optimal performance mood scale are compared, it is seen in the study findings in Table 7 that the students who do team sports have the highest average ($\bar{X} = 4.17$) in the sub-dimension of reaching the goal. 7 individuals who selected the none option were not included in the assessment.

Table 6. Comparison of participants' class levels of anxiety in sports according to anova test results.

Lower Dimension	Grade	N	%	\bar{X}	Ss	F	P
Somatic	9	431	43,7	1,68	0,54	5,20	0,001*
	10	289	29,3	1,68	0,59		
	11	166	16,8	1,84	0,65		
	12	99	10,0	1,86	0,68		
Anxiety	9	431	43,7	2,04	0,73	1,06	0,365
	10	289	29,3	2,06	0,74		
	11	166	16,8	2,16	0,72		
	12	99	10,0	2,06	0,77		
Concentration	9	431	43,7	1,59	0,48	7,98	0,001*
	10	289	29,3	1,60	0,50		
	11	166	16,8	1,79	0,60		
	12	99	10,0	1,76	0,65		

*p<0.05

Table 6. Comparison of participants' class levels of anxiety in sports according to anova test results.

Lower Dimension	Grade	N	%	\bar{X}	Ss	F	P
Somatic	9	431	43,7	1,68	0,54	5,20	0,001*
	10	289	29,3	1,68	0,59		
	11	166	16,8	1,84	0,65		
	12	99	10,0	1,86	0,68		
Anxiety	9	431	43,7	2,04	0,73	1,06	0,365
	10	289	29,3	2,06	0,74		
	11	166	16,8	2,16	0,72		
	12	99	10,0	2,06	0,77		
Concentration	9	431	43,7	1,59	0,48	7,98	0,001*
	10	289	29,3	1,60	0,50		
	11	166	16,8	1,79	0,60		
	12	99	10,0	1,76	0,65		

*p<0.05

The anxiety scale scores of the students in sports were compared, and the difference was found significant in the somatic and concentration sub-dimensions. (* p <0.05) No significant difference was found in the worry sub-dimension. (p> 0.05) In the anxiety level in sports sub-dimension, the average scores of the 11th graders (\bar{X} = 2.16) were found to be higher than the other grade levels. In the pairwise comparison of the anxiety levels in sports related to the grade levels of the students, a significant difference was found in the somatic dimension at the 9th, 11th and 12th grades, 10th, 11th and 12th grades. (* p <0.05) In the concentration sub-dimension, a significant difference was found between the 9th and 11th and 12th grades, 10th, 11th and 12th grades (p <0.05). No significant difference was found at other grade levels. (p> 0.05)

Table 7. Comparison of optimal performance emotional states regarding participants' grade levels according to anova test results.

Lower Dimension	Grade	N	%	\bar{X}	SS	F	P
Task Difficulty-Skill Balance	9	431	43,7	3,80	0,74	0,99	0,396
	10	289	29,3	3,76	0,74		
	11	166	16,8	3,69	0,75		
	12	99	10,0	3,73	0,77		
Action Awareness Combination	9	431	43,7	3,32	0,76	0,51	0,674
	10	289	29,3	3,36	0,78		
	11	166	16,8	3,39	0,75		
Clear Goals	9	431	43,7	4,08	0,76	3,39	0,018*
	10	289	29,3	3,90	0,82		
	11	166	16,8	3,89	0,81		
	12	99	10,0	3,96	0,75		
Specific Feedback	9	431	43,7	3,91	0,80	2,55	0,054
	10	289	29,3	3,77	0,81		
	11	166	16,8	3,74	0,85		
	12	99	10,0	3,81	0,85		
Focus on Task	9	431	43,7	3,91	0,73	1,95	0,119
	10	289	29,3	3,82	0,80		
	11	166	16,8	3,74	0,85		
	12	99	10,0	3,85	0,79		
Sense of Control	9	431	43,7	3,86	0,73	1,14	0,332
	10	289	29,3	3,81	0,80		
	11	166	16,8	3,73	0,81		
	12	99	10,0	3,83	0,79		
Decreased Self-Awareness	9	431	43,7	3,14	1,05	1,64	0,178
	10	289	29,3	3,19	1,01		
	11	166	16,8	3,22	0,95		
	12	99	10,0	3,38	0,99		
Transformation of Time	9	431	43,7	3,47	0,92	1,93	0,122
	10	289	29,3	3,41	0,92		
	11	166	16,8	3,54	0,82		
	12	99	10,0	3,65	0,83		
Purpose Reach Experience	9	431	43,7	4,21	0,74	2,97	0,031*
	10	289	29,3	4,09	0,82		
	11	166	16,8	4,02	0,82		
	12	99	10,0	4,07	0,73		

*p<0.05

Significant differences were found in sub-dimensions of clear goals and experience of reaching goals according to the optimal performance mood scale regarding the students' grade levels. (* p <0.05) On the other hand, no significant difference was found in other sub-dimensions. (p > 0.05) The study of 9th grade students in the sub-dimension of optimal performance emotion average scores (\bar{X} = 4.21) in the sub-dimension of the experience of reaching the goal is found to be

higher than the other. In the pairwise comparison of the optimal performance mood scale regarding the students' grade levels, the difference between 9th and 10th and 11th grades in the open goals sub-**dimension** and the experience of reaching the goal sub-dimension, and between the 9th and 11th grades was found significant difference (* $p < 0.05$) at the other grades level. no significant difference was found ($p > 0.05$).

CONSLUSION AND DISCUSSION

In this part of the study, the anxiety levels and optimal performance mood of the students of thematic sports high school were examined in line with various demographic variables, and the findings were presented by comparing them with the studies in the literature.

When the anxiety and optimal performance mood scores in sports were compared in terms of gender characteristics, significant differences were found in the somatic and anxiety sub-dimensions. It was observed that the scores of the anxiety subscale of the female students regarding anxiety in sports were higher than the male students. It can be thought that this situation occurred as a result of the female students' less self-confidence before and during the sportive performance. In the study, the anxiety levels of male students were lower than that of female students, which suggests that male students were in a more relaxed mood before and during sports performance. Ünver and Şimşek (2020), in their study of the injury anxiety levels of athletes in university teams, concluded that female athletes have higher anxiety levels than male athletes. In addition, it was seen in the same study that the low anxiety level of male athletes was the result of their actions to protect their self-confidence. These results are in line with the data obtained from our study. Özyürek and Demiray (2010), in their study comparing the anxiety levels of secondary school students staying at the dormitory and with their families, concluded that the anxiety levels of female students are higher than that of male students. This result is in parallel with the data obtained from our study. As a result of the study, optimal performance mood scores of the students according to their gender characteristics were compared; significant differences were found in sub-dimensions of task difficulty-skill balance, action awareness combination, specific feedback, task focus on, sense of control, decreased self-awareness, and transformation of time. In the study, it was observed that the scores of the male students in the sub-dimension of experience of reaching the goal had a higher average than the other sub-dimensions. This situation makes us think that the inner pleasure experienced by male students during sportive performance provides an opportunity for them to exhibit their sportive skills more easily. Hadi, et.al. (2021), in their study examining the relationship between leisure time satisfaction levels and optimal performance mood of individuals participating in sportive recreational activities, concluded that gender variable creates a significant difference in terms of optimal performance mood and male participants have higher scores than female participants. They have reached. Yıldız, Gülşen and Yılmaz (2015), in their study of the effect of the optimal performance mood of the athletes on their life satisfaction, found that the optimal performance mood differs according to the gender variable, and this difference is that male athletes have a higher average score than female athletes. These results show parallelism with the data obtained from our study. When the anxiety scores of students in sports were examined according to the grade level, it was seen that there were significant differences in the somatic and concentration sub-dimensions. In addition, according to the grade level, the average score of the 11th grade students' anxiety level in sports was found to be higher than the other grade levels. In the light of these data, it can be considered as a result of the study that the anxiety levels of the students increase in parallel with the increase in the grade level, and the future anxiety and the increased responsibility in the high school period (Kalkavan, Kadioğlu and Kayhan, 2021) may cause an increase in their anxiety levels. Çalı and Doğan (2021), in their study examining the career anxiety of sports high school students according to various variables, did not find statistically significant differences in career anxiety levels according to the grade levels of the students. This result does not show parallelism with the data obtained from our study. Significant differences were found in the sub-dimensions of 9 th grade students' experience of clear goals and purpose reach experience according to the results of optimal

performance emotion related to the grade levels of the students. In addition, it is seen that 9th grade students have the highest average score of optimal performance emotion related to their grade levels in the sub-dimension of experience of reaching the goal. These results may lead to the consideration that 9th grade students in the sub-dimension of purpose reach experience exhibit their performances by staying in the flow during sportive performance and have a clear idea about the actions they take. Burucu (2019), in the comparison of the optimal performance mood in physical education and sports class according to the grade level, it was seen that the 5th grade students among the 5, 6, 7 and 8 grade students showed a statistically significant difference in terms of the results obtained compared to the other grade levels. This result shows that 5th grade students experience optimal performance mood more than other grade levels. The anxiety scale scores in sports were compared according to the students' status of being a team and individual in sports activities, and the differences in somatic and concentration sub-dimensions were found to be significant. When the average scores of the anxiety scale in sports are compared, it is seen that the answers given by the students who do individual sports to the anxiety sub-dimension are the highest. In line with these results, it is thought that the fear of making mistakes in the sports branches of individuals who do individual sports increases their anxiety levels. Karayol and Eroğlu (2020), examined their anxiety about sports injuries compared to athletes interested in team and individual sports and found that individuals engaged in team sports were more concerned than individuals engaged in individual sports. This result is not in line with the data obtained from our study. When the optimal performance mood scores of the students were compared according to the status of being a team and individual in sports activities, significant differences were found in sub-dimensions of clear goals and task focus. These results show that the students have an open mind in the activities they do in the flow experience and focus correctly on the sports branch they are dealing with. Altıntaş, et.al. (2010), in their study examining the continuous optimal performance mood and exercise behaviors, according to the type of participation in sports activities, the self-awareness sub-dimension of the optimal performance mood scale, individual sports individuals' scores are higher than the scores of individuals doing team sports they have reached. Karaağaç and Şahan (2021), in their study examining the relationship between optimal performance mood and mental training in individual and team athletes, did not find a significant difference between mental training and optimal performance mood according to the status of being a team and individual athlete. This result does not show parallelism with the data obtained from our study. As a result, the students studying at thematic sports high schools; According to gender, anxiety levels in sports and optimal performance mood scores have positive results in favor of male students, the anxiety level scores in sports increase in parallel with the increase in the grade levels of the students studying at these schools, the optimal performance mood scores increase in parallel with the decrease of the class level, sportive as a result of the study, it was seen that the anxiety level scores in sports were higher in the students who did individual sports according to the level of participation in the activity as a team or as an individual, and that the students engaged in team sports had higher scores in terms of optimal performance mood scores. The high school period is a period in the development of individuals that includes adolescence. The negative effects of mental health in this period will also negatively affect adulthood in the future (Şenışık and Kayış, 2021). In this context, our study is expected to guide the athletes, teachers, trainers and administrators who continue their education at the secondary education level in the education process. For this reason, the following suggestions are presented in the light of the data obtained from the study;

- Students who study at Thematic Sports High Schools and have high levels of anxiety can be identified and anxiety-relieving studies can be planned for them.
- Existing guidance studies offered to students in thematic sports high schools can be rearranged and these services can be continued in the company of sports psychologists.
- Changes in students' anxiety levels can be recorded by physical education teachers working in these schools and followed up regularly.

- Mental training plans can be made under the leadership of guidance and sports psychologists, and it can be easier for athlete students to cope with psychological difficulties.
- The number of scientific studies on anxiety and optimal performance moods for thematic sports high school students can be increased.

REFERENCES

- Akgönül, E. K., Tez, Ö. Y., and Aras, D. (2021). Revize edilmiş yarışma durumluk kaygı envanteri-2'nin Türkçe versiyonunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Avrasya Spor Bilimleri ve Eğitim Dergisi*, 3 (1): 62-80.
- Aktan, E. (2018). Sosyal medya ve sosyal kaygı: Sosyal medya kullanıcıları üzerine bir araştırma. *Selçuk İletişim*, 11(2):35-53.
- Altıntaş, A., Aşçı, F. H., and Çağlar, E. (2010). Sürekli optimal performans duygu durumu ve egzersiz davranışı. *Spor Bilimleri Dergisi*, 21(2): 71-78.
- Altıntaş, A., Kelecek, S., and Aşçı, F.H. (2013). Elit sporcularda durumsal güdülenme ve optimal performans duygu durumu arasındaki ilişki. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4):14-21.
- Atasoy, B. (2021). Transhumanism and sport. *International Journal of Sport Culture and Science*, 9 (2): 282-289.
- Aşçı, F. H., Çağlar, E., Eklund, R. C., Altıntaş, A., and Jackson, S. (2007). Durumluk ve sürekli optimal performans duygu durum-2 ölçeklerinin uyarlama çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 18(4):182-196.
- Aygün, M. (2020). Spor lisesi ve düz lise öğrencilerinin kariyer kaygısı ve bilinçli farkındalıklarının incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22(4):90-100.
- Çalı, O., and Doğar, Y. (2021). Spor lisesi öğrencilerinin kariyer kaygılarının incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15 (1): 81-93.
- Dedeoğlu, H., and Polat, İ. (2021). 2020-2021 Eğitim öğretim yılı ilkököl öğretim programları üzerine bir değerlendirme. *Journal of Education for Life*, 35 (1): 207-220.
- Demir, V. (2017). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerine etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12):98-118.
- Gaye, E. (2017) Düzenli egzersiz katılımcılarının optimal performans duygu durumunun yordayıcıları olarak algılanan görünüm ve benlik saygısı. *Spor Bilimleri Dergisi*, 28(3): 144-154.
- Gaye, E.H., Erdem, B., and Duman, E. (2021) Sportif rekreatif aktiviteye katılan bireylerin serbest zaman doyum düzeyleri ve optimal performans duygu durumlarının arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 32(1):10-19.
- Güler, H., and Cicioğlu, H. İ. (2021). Sedanter ve sporcuların yeni tip koronavirüse yakalanmada bireysel kaygı düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 8 (1): 68-75.
- Hakan, E., and Bülbül, R. (2020). Badminton oyuncularının spor yaralanması kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Ulusal Kinesyoloji Dergisi*, 1(1): 1-10.
- Kalkavan, A., Kadioğlu, H. C., and Kayhan, R. F. (2021). Spor liselerindeki sporcuların stresle başa çıkma düzeylerinin araştırılması. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9 (24): 124-132.
- Karaağaç, S., and Şahan, H. (2021). Bireysel ve takım sporcularında optimal performans duygu durumu ve zihinsel antrenman ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Spor ve Egzersiz Psikolojisi Dergisi*. 1 (1): 30-43.
- Karadağ, D., and Aşçı, F. H. (2015). The reliability and validity of the sport anxiety scale-2 for adolescent athletes. In 3rd International Exercise And Sport Psychology Congress, Istanbul, Turkey.
- Karayol, M., and Eroğlu, S. Y. (2020). Takım ve bireysel sporlarla ilgilenen sporcuların spor yaralanması kaygı durumlarının incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 4(1): 137-144.
- MEB. (2017). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Retrieved from <http://www.meb.gov.tr/tematik-spor-liseleri-aciliyor/haber/13819/tr>.
- OGM. (2018). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 1-2. Retrieved from http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/19185304_Spor_Liseleri.pdf.
- Öçalan, M., and Ergin, M. (2018) Spor liselerinde öğrenim gören öğrencilerin tercih ve beklenti düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(2):175-184.
- Özgün, A., Türkmen, M. U., and Ayhan, B. (2021). Sporcuların Covid-19'a yakalanma kaygısı ve spora bağlılık durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (1): 298-315.
- Özyürek, A., and Demiray, K. (2010). Yurtta ve ailesi yanında kalan ortaöğretim öğrencilerinin kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Dogus University Journal*, 11(2):247-256.

- Şenişik, S., and Kayış, H. (2021). Spora katılımın ergenlik dönemindeki depresyon ve kaygı düzeylerine etkisi. *Ege Tıp Dergisi* 60 (3): 210-218.
- Umuzdaş, M. S., Koçak, Ö., and Umuzdaş, S. (2020) Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin optimal performans duygu durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1):741-767.
- Ünver, Ş., Şimşek, E., İslamoğlu, İ., and Arslan, H. (2020). Üniversite takımlarında yer alan sporcuların yaralanma kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(3):400-410.
- Yıldız, A. B., Gülşen, D. B., and Yılmaz, B. (2015). Sporcuların optimal performans duygu durumunun yaşam tatminleri üzerine etkisi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9 (Special Issue): 58-64.

Disiplinlerarası Yaklaşımda Bir Model Önerisi: Müzikle Matematik Öğretimi¹

A Model Proposal in an Interdisciplinary Approach: Teaching Mathematics with Music²

Ayfer KOCABAŞ³

Öz

Ülkemiz 1999 yılından bu yana uluslararası düzeyde yapılan TIMMS sınavlarına, 2003'ten bu yana da PISA sınavlarına katılmakta fakat aradan geçen zamana karşın sıralamada arka sıralardan ön sıralara ilerleyemediği görülmektedir. Ulusal ve uluslararası araştırmalarla pek çok alanda olumlu etkilerinin ortaya konulduğu müziğin matematiğin öğretiminde disiplinlerarası kullanımı, kullanılan yöntem ve stratejilere bir katkı sağlayabilir. Amacı matematik eğitiminde müziğe dayanan materyal geliştirerek, İlköğretim 3.sınıf öğrencilerinin tutum, erişi, çoklu zekâ alanları ve hatırda tutma düzeyi üzerindeki etkilerini araştırmak olan TÜBİTAK projesinden yola çıkılarak müziğin matematik öğretiminde kullanımına yönelik bir model önerisi geliştirilmiştir. Bu araştırma, modelin uygulama aşamalarını ve ayrıntılarını göstermesi bakımından araştırmacının proje yürütücüsü olarak gözlem ve uygulamalarına dayalı, gözlemsel bir durum çalışmasıdır. Geliştirilen model önerisi müziğin matematik öğretiminde kullanımını raslantısallıktan kurtararak daha sistematik uygulamalar yapılmasını sağlayacaktır. Söz konusu model önerisi eğitim bilimleri, sınıf eğitimi, matematik öğretimi, müzik, program geliştirme, istatistik, ölçme ve değerlendirme alanlarına dayalı güçlü kuramsal temellere sahip olduğundan disiplinlerarası bir yaklaşımı sergilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Disiplinlerarası yaklaşım, müzikle matematik öğretimi, matematik öğretimi, müzik öğretimi, model önerisi.

Abstract

Turkey has been participating in international TIMMS exams since 1999 and PISA exams since 2003, but it seems that despite the passing time, it has not been able to move from the back to the front row in the ranking. National and international researches have shown that Interdisciplinary use of music in mathematics teaching, which has positive effects in many areas, can contribute to the methods and strategies used. A model proposal was developed for the use of music in mathematics teaching based on the TÜBİTAK project, whose aim is to develop material based on music in mathematics instruction and to investigate the effects of 3rd grade students on attitude, achievement, multiple intelligence domains and remembering levels by the researcher. This research is an observational case study according to the observations and applications of the researcher as the project manager in terms of showing the application stages and details of the model. Based on this project, a model that can be followed in teaching of music in mathematics instruction and other fields is suggested. Based on the quantitative data, the model proposal developed from this project will enable the use of music in mathematics instruction to be more systematic by freeing it from randomness. This model proposes an interdisciplinary approach as it has strong theoretical foundations based on educational sciences, classroom education, mathematics, music, curriculum development, statistics, measurement and evaluation.

¹Bu araştırma 21-22 Haziran, 2019, İstanbul Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Disiplinlerarası yaklaşımda Uluslararası Matematik ve Müzik Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

²This research was presented as a paper at the International Mathematics and Music Congress in the Interdisciplinary Approach, 21-22 June, 2019, İstanbul Marmara University, Atatürk Faculty of Education.

³Prof. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İzmir-Türkiye, ayfer.kocabas@deu.edu.tr, Orcid no: 0000-0002-5566-212X

Key Words: Interdisciplinary approach, teaching mathematics with music, mathematics teaching, music teaching, model proposal.

GİRİŞ

Ülkemiz 1999 yılından bu yana uluslararası düzeyde yapılan TIMMS sınavlarına, 2003' ten bu yana da PISA sınavlarına katılmaktadır. PISA 2018 sonuçlarında Türkiye Okuma becerilerinde 78 ülke içinde 40. Sıradadır. Yetmiş dokuz ülke arasında matematik alanında 42. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 33. sırada yer almaktadır (pisa.meb.gov.tr,2018 Türkiye Ön Raporu). TIMMS 2019 dördüncü sınıf matematik değerlendirmesinde en başarılı ülke 625 puanla Singapur olurken Hong Kong, güney Kore, Tayvan ve Japonya yüksek başarı gösteren diğer Asya ülkeleridir. Türkiye'nin dördüncü sınıf düzeyinde ortalama matematik puanı 523 olarak hesaplanmıştır. Bu puanla Türkiye, 58 katılımcı ülke arasında 23. sırada yer almıştır. (odsgm.meb.gov.tr, Timms 2019 Türkiye Ön Raporu). TIMSS 2019'da da öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu ve ortalama puanı arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencinin sosyo-ekonomik durumu iyileştikçe puanı artmaktadır. Türkiye'de öğrencilerin %12'si alt matematik yeterliği düzeyine erişememiştir. İleri matematik yeterliğine sahip öğrenci oranı (%15) düzeyinde kalmıştır. Matematik öğretiminde yaşanan başarısızlık nedenlerinin arasında öğrencilerin matematiğe karşı sahip oldukları olumsuz tutumlar, düşük akademik benlik kavramı, matematik korkusu nedeniyle özgüven eksikliği yanısıra ilköğretim düzeyinde sınıf öğretmenlerinin kullandıkları yöntemler, ailenin sosyo-ekonomik durumu, evdeki öğrenme kaynakları, öğrenci ve veli anketlerinde sorulan sorularla evdeki kitap sayısı, internet bağlantısı ve/ya kendine ait bir odasının olması durumu ve velinin eğitim ve iş durumu etkili olmakta, dersi sıkıcı ve sevimsiz hale getirebilmektedir (Baykul, 2003:11, odsgm.meb.gov.tr, Timms 2019 Türkiye Ön Raporu).

Sanatın temsilcisi olan müzik ile bilimin temsilcisi sayılan matematik arasında ortak temeller bulunmaktadır. Ülkemizde yapılan bazı araştırma sonuçlarına bakıldığında ise Karşal (2004), tarafından yapılan ilköğretim 1. kademedeki 8 yaş grubu öğrencilerinin matematik ve müzik yetenekleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin müzik yetenekleri ve matematik başarıları arasında istatistiksel açıdan 0.42' lik bir anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin müzik yeteneği yükseldikçe matematik başarıları artmaktadır. Ayrıca araştırmanın diğer bir bulgusuna göre de öğrencilerin müzik yetenekleri ve soyut zekâları arasında istatistiksel açıdan 0.30' luk bir anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin müzik yeteneği arttıkça soyut zekâsı da artmaktadır.

Bunun yanısıra Shaw, Graziano, Peterson, (1999). Dikici (2002), Kocabaş (2003), Cavanaugh, (2005). Yoshida, (2005). Göğüş (2008), Dinçer, Ece ve Yıldızlar (2008), Kocabaş (2009), Bütüner (2010), Talşık (2013), Ataman (2014), Yağışan, Köksal, Karaca (2014), Tan (2016), Kıvılcım ve Mertoğlu (2017), Işıtan ve Doğan (2020) tarafından yapılan bir çok araştırma müziğin matematik ile arasındaki olumlu ilişkiyi ve müziğin kullanımının, matematik başarıları üzerindeki olumlu etkilerini göstermektedir. Vural, Ece ve Eren (2019:66) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise matematik dersinde öğrencilere dinletilen müziğin istem dışı biçimde zihinlerinde canlandırdıkları imajlar aracılığıyla bazı ipuçları oluşturduğu ve ders başarıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ortaya konmuştur. Gardner ve diğerlerine göre (1996) çocukların matematik kavram ve becerilerini zevk alarak anlamalarını geliştirmek için müzik kullanarak, çocukların farklı zekâlardan yararlanıp matematiğe erişim kazanmalarına yardımcı olunabilir.

Çağımızın problemleri ve çözüm yolları tek bir alandaki bilgi ve becerilerle sınırlı olmayıp birden fazla konu alanının anlamlı bir şekilde birleştirilerek düzenlenmesini, işlevsel bir şekilde uygulanmasını, yeni öğretim ve öğrenme yöntem ve stratejilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Duman ve Aybek'in (2003) Jacobs'tan (1989) aktardığına göre disiplinler arası öğretim yaklaşımı merkeze bir konuyu, olayı, problemi, başlığı ya da deneyimi, birden fazla disiplinin yöntemi ve anlayışıyla ele alan bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır. Yıldırım'a (1996) göre de disiplinler arası öğretimde belirli bir kavram (ya da problem, konu) temel alınarak, bu kavrama değişik yönlerden ışık tutabilecek bilgi ve beceriler ilgili alanlardan alınarak bütünleştirilir. Yani disiplinler arası bir organizasyon sayesinde öğretim süreci, hem belirli disiplinlere ait bilgi ve becerilerin öğrenilmesine hem de bunların anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek kullanılmasına yardımcı olur. Disiplinler arası yaklaşım, başka disiplinlerle ilişkilendirme 2006 İlköğretim Okulları programlarıyla birlikte ülkemizde de uygulamaya sokulmuştur (MEB, 2006). İlkokul Matematik Dersi Öğretim programının uygulanmasında (MEB 2015, 2018) Matematiğin hayatın bir parçası olduğuna vurgu yapılmaktadır. Gerek günlük hayatta karşılaşılan gerekse hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi içinde yer bulan sağlıklı ve planlı yaşam, vergi bilinci, sosyal güvenlik hak ve yükümlülükleri, tasarruf bilinci gibi konuların, matematik ders konuları ile ilişkisinin özellikle vurgulanması istenmektedir. Bunun yanısıra öğrencilerin farklı öğrenme stillerinin ve stratejilerinin de ortaya çıkarılması önerilmektedir.

“Disiplinler arası” kavramı zamanla çok disiplinli, çapraz disiplinli ve disiplinler ötesi yaklaşım şeklinde bir gelişme göstermiştir (Turna ve Bolat;2015). Çapraz disiplinli yaklaşım, bir disipline bir başka disiplin perspektifinden bakılmasıdır. Çapraz disiplinli yaklaşımda iki disiplinden biri diğerinden baskındır. Diğer disiplin pasif durumdadır. Matematik tarihi, müzik fiziği gibi konular çapraz disiplinli yaklaşımla incelenebilecek konulardır. Bu çalışmada da matematik kazanımları müzik materyali yoluyla oluşturulmaya çalışıldığından çapraz disiplinli yaklaşım olarak ele alınabilir.

İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri, akademik başarılarını arttırmak ve çoklu zeka alanlarını ne derece harekete geçirdiğini ortaya koymaya yönelik MEB tarafından kabul edilen, TÜBİTAK destekli 106G140 no'lu KAMAG projesi olan “Matematik Öğretiminde Müziğe Dayanan Materyal Geliştirme” projesinin pilot uygulamasından hareketle geliştirilen “Disiplinler arası Yaklaşımda Bir Model Önerisi: Müzikle Matematik Öğretimi” modelinde dört aşamadan oluşan bir model geliştirilmiştir (Kocabaş, 2019:24).

Modelin Amacı

Araştırma alan yazını bulgularından ve matematiksel yeterliklerin kazandırılması, matematiğin zor bir ders olduğu kanısının değiştirilmesi ve öğrencilerde matematiğe karşı olumlu tutum geliştirilip, akademik başarıyı tetiklemesinde deneysel bir uygulamadan yola çıkılarak disiplinler arası bir yaklaşımla müzikle matematik öğretimi modelinin aşamalarını ortaya koymak ve sistematik bir program içeriği düzenlemesi amaçlanmıştır.

Modelin Önemi

1. Matematiğin bireyin zihinsel ve düşünsel gelişime olumlu etkisi, çocukların ve gençlerin matematikten korkmamasının ve sevmesinin akademik başarıyı olumlu yönde etkileyeceği araştırma kapsamına giren önemli noktalar. Öğrencilerin birçoğu hata yapma korkusuyla matematik etkinliklerinden uzak durmaktadırlar. Matematik öğrenmenin zorluğu matematiğin kendi yapısından olduğu kadar ona karşı geliştirilen ön yargı ve korkulardan da kaynaklanmaktadır. Müzikle matematik, duyuşsal kayıt için veri oluşturmaktadır. Seçici algı ve dikkat ile şarkılar anlamlı hale geldiği için kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe kodlanmaktadır (Tarman, 2016). Bu önyargı ve korkuları ortadan kaldırarak matematiğe yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi bakımından önemlidir. Bu nedenle model bilgi işleme kuramı bakımından müzikle öğrenme stratejisi sunmaktadır.

2. Bunun yanı sıra daha okula başladığı ilk günden itibaren günlük yaşamla bağları iyi kurulamayan matematik, günlük hayatta neye yaradığı anlatılmadığı veya anlatılamadığı için öğrenci tarafından hayatla bağlantısı olmayan bir kurallar yığını olarak algılanmaktadır.

Çocukların problemlerle karşılaştıkları ortam, problemlerin çözümü sırasında benimsedikleri yöntemi belirleyen temel unsurlardan olarak kabul edilmektedir (Nures, Brgant; 2008:365-367). Bu nedenle müzikal bir ortamda şarkı sözleri öğrencilerin gerçek yaşamda kullanabilecekleri ve karşılaşılabilecekleri örnek olay durumlarını ve problemlerini kapsamaktadır. Şarkı sözlerinin program içeriğini tasarlama süreci, disiplinlerarası içerik tasarımı müzik ve matematik öğelerini bütünleştirmesi bakımından orijinallik göstermektedir.

3.İçeriği oluşturan şarkılar yeniden besteleniyormuşçasına cümle cümle anlatımı kapsadığı için yaratıcılık süreci ortaya çıkmakta, öğrenciler de bu modelden yola çıkarak kendi söz ve bestelerini oluşturabilmektedir. Matematikle sınırlı kalmayacak bu yaratıcı süreç başka derslere de yansımaktadır. Müzik öğretimi bakımından şarkı öğretimi yöntemlerine zenginlik ve çeşitlilik getirmektedir.

4.Geliştirilen bu model program geliştirme süreçleriyle uyumlu aşamaları içerdiğinden program geliştirme alanı ile tutarlılık göstermektedir. Bu bakımdan önemlidir.

5. Modelin öğrenci nitelikleri, sınıf atmosferi, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, başka araştırmalara ilham vermesi, müzikal ve matematiksel ürünleri bakımından çeşitli ve zengin çıktıları bulunmaktadır.

Problem cümlesi

Bu araştırmada problem cümlesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir. Disiplinler arası bir yaklaşımla müzikle matematik öğretiminde içerik düzenlemede bir model nasıl geliştirilir ve modelin uygulama aşamaları nelerdir?

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma TÜBİTAK destekli **106G140 no'lu** KAMAG projesi olan “Matematik Öğretiminde Müziğe Dayanan Materyal Geliştirme” projesinin pilot uygulamasıyla sınırlıdır.
2. Projede elde edilen nicel veriler kullanılmamış olup deney grupları için araştırmacı tarafından geliştirilen Müzik Materyalini Kullanma Kılavuzu'nda yer alan aşamalara dayalı olarak öğretim gerçekleştirilmiştir.
3. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan 2006 yılı İlköğretim Okulları 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı kazanımlarıyla sınırlıdır. Ancak, Matematik Dersi Öğretim Programları sarmal bir içeriğe sahip olduğundan 2018 yılı İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı kazanımları, 2006 yılı Matematik Dersi Öğretim Programı kazanımlarını da kapsamaktadır. Bu nedenle geliştirilen model hâlihazırda işlevsel bir modeldir.
4. Bu araştırma söz konusu projenin deney grupları pilot uygulama aşamalarını kapsamaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırmada konu edinilen modelin aşamaları İlköğretim 3.sınıf müzik etkinlikleriyle destekli matematik dersinin ilköğretim öğrencilerinin tutum, erişimi, çoklu zekâ alanları ve hatırdaki tutma düzeyi üzerindeki etkilerinin araştırıldığı projenin pilot uygulamasında kullanılmıştır. Araştırmada Ön-test – Son-test Kontrol Gruplu Deneysel Desen (ÖSKD), zaman serileri deseniyle birlikte kullanılmıştır. Aynı zamanda nitel veriler de elde edildiği için karma desende bir araştırma niteliğindedir. Nicel verilerin sunulmadığı bu araştırmada içerik düzenlemesi Program Geliştirme açısından “Disiplinler arası İçerik Düzenlemesi” kapsamında bir örnek olay /durum çalışması olarak görülebilir. Durum çalışması bir olayın, ortamın, programın sosyal grubun ya da birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010:273). Durum çalışması bir ya da birkaç durumun detaylı bir şekilde incelenmesini gerektiren nitel bir araştırma şeklidir (Türkdoğan, 2014:49) Bu makalede deney gruplarında düzenlenerek uygulamaya sokulan model, kendi içinde alt

uygulama basamaklarına sahip bir sistem/durum olarak değerlendirilebilir. Araştırmalarda durum çalışmaları bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek, bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılabilir. Bu araştırma, modelin uygulama aşamalarını ve ayrıntılarını göstermesi bakımından araştırmacının aynı zamanda proje yürütücüsü olarak gözlem ve uygulamalarına dayalı gözlemsel bir durum çalışmasıdır.

Tablo.1 Karma Desende Müzikle Matematik Öğretimi Modeli

Grup No	Grup Adı	Ön-test	Deneysel İşlem/Nicel ve Nitel Veriler	Son-test
1,2,3,4,R	Deney Grupları	Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği, Çoklu Zeka Ölçeği, Matematik Başarı Testi	Müzik Etkinlikleri İle Desteklenmiş Matematik Öğretimi, Zaman Serileri Deseni Öğrenciler İçin Şarkı Gözlem Formu, Öğretmen İçin şarkı Gözlem Formu, Veliler için Öğrenci Şarkı Gözlem Formu Veli Toplantısı ve görüşmeler, video kayıtları	Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği, Çoklu Zeka Ölçeği, Matematik Başarı Testi
1,2,3,4,R	Kontrol Grupları	Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği, Çoklu Zeka Ölçeği, Matematik Başarı Testi	Matematik Öğretim Programı Etkinlikleri	Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği, Çoklu Zeka Ölçeği, Matematik Başarı Testi

BULGULAR

Modelin Aşamaları

“Disiplinlerarası Yaklaşımda Bir Model Önerisi: Müzikle Matematik Öğretimi” modeli projenin nicel ve nitel verileri elde edilirken dört aşamada uygulanmıştır.

1.Aşama: Müzikle Matematik Öğretimi için İhtiyaç Analizi / Problemi Tanımlayan Program Geliştirme Grubunun Oluşturulması.

Disiplinler arası yaklaşım, gerçek anlamda öğretimde bütünüyle kavramlar, problemler ya da kavramların uygulama alanının oluşturulduğu farklı alanlardaki bilgilerin etkili bir biçimde bütünleştirilmesini gerekli kılmaktadır (Yıldırım, 1996). Müzikle matematik öğretimi için program geliştirme modelinde birinci aşama ihtiyaç analizini yapabilecek, müzikle matematik öğretiminin sentezini yapabilecek program geliştirme grubunun oluşturulmasıdır. Bu grup müzik eğitiminde program geliştirme, müzik eğitimcisi, müzik öğretmenleri, matematik eğitimcisi, matematik eğitiminde program geliştirme, ölçme ve değerlendirme, deneysel psikolog, istatistikçi ve sınıf öğretmenlerinden oluşturulan sürekli etkileşim ve iletişim içinde olan uzmanlardan oluşturulur. Bu ekipte bulunan uzmanlar müzik ve matematik öğretim programlarını inceleyerek hangi ihtiyaçlar doğrultusunda, müzik ve matematiğin disiplinler arası bir yaklaşımla nasıl sentezlenebileceği ya da müziğin nasıl kullanılacağı üzerinde görüş birliği oluştururlar. Kazanımların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanın hangi basamağında olduğunu gösteren bir belirtke tablosu hazırlanır. Disiplinler arası programın yararı konusunda alan çalışması yaparak çalışmanın problem durumunu, amaç ve önemini ortaya koyarlar. Problemin tanımlamasını bu grup yapar. Bu aşamada ulusal ve uluslararası raporlar, kongre ve sempozyum bildirimleri, yayınlanmış makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri gibi bilimsel çalışmalardan, MEB’ nin yayınlarından, mevcut program incelenerek ihtiyaç analizi yapılabilir. Diğer taraftan Delphi tekniği, Progel/Dacum, gözlem, meslek analizi, ölçme araçları, testler, görüşmeler gibi ihtiyaç analizi tekniklerinden de yararlanılabilir. Elde edilen bilgiler eğitim ihtiyacı analiz yaklaşımlarından farklar yaklaşımı, demokratik yaklaşım, analitik

yaklaşım, betimsel yaklaşımdan uygun olan tercih edilir (Demirel, 1998:99). Bu grup kendi içinde;

A) proje değerlendirme ve

B) uygulama grubu olmak üzere ikiye ayrılır.

Proje değerlendirme grubunda müzik, matematik, program geliştirme, deneysel psikolog istatistikçi, ölçme ve değerlendirme alan uzmanları bulunur. Uygulamalarda kullanılacak olan yönerge, etkinlik, günlük ders planları, içerik düzenlemesi, müzik materyalinin hazırlanıp seslendirilmesi, notaya alınması, kayıt yapılması, testler, ölçekler, görüşme ve gözlem formlarının hazırlanıp pilot uygulamalarının gerçekleştirilmesinden ve değerlendirilmesinden sorumludur.

Uygulama grubunda ise daha çok geliştirilen programı uygulayabilecek nitelikte hazırbulunuşluğa sahip sınıf öğretmenleri, matematik öğretmenleri, müzik öğretmenleri bulunur. Özellikle sınıf öğretmenleri müzik materyalinin ve günlük ders planlarının nasıl uygulanacağı konusunda ön eğitimden geçirilir. Müzik öğretmenleri de şarkıların bestelenmesi, nasıl seslendirileceği ve kullanımı konusunda sınıf öğretmenleriyle işbirliği yaparlar. Şarkı sözlerinin ve bestelerinin kazanımları, öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeylerine göre matematiğin kavramlarını, kurallarını, ilkelerini, gerçek problemleri içermesine dikkat edilir. Müzik, matematik ve sınıf öğretmenliği alanından proje değerlendirme ve uygulama grubu, birlikte çalışarak tüm ürünler dönüt ve düzeltmeden geçirilir. Tübitak tarafından kabul edilen 106G140 no'lu KAMAG Projesinin pilot uygulamasında 1.2.3. ve 4.5.6. ünite başarı testi geliştirilirken önce mevcut programdaki ünitelerin analizi yapılmış, matematik dersi öğretim programı doğrultusunda kazanımlar yeniden gözden geçirilerek, belirtke tablosu hazırlanmıştır.

2.Aşama: Müzik Materyalinin Nasıl Kullanılacağına Yönelik Yönergenin Oluşturulması ve Şarkıların Kazanımlara Uygun Olarak Bestelenmesi.

Bu aşamada İlköğretim okulları 3. Sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan tüm kazanımlar göz önüne alınarak her kazanıma uygun bir şekilde tanım, kural, kavram, problem ve işlem yollarına yönelik yaşamın içinden sözler / güfteler yazılır. Yazılan sözlerin sınıf düzeyine, kazanımlara, konu alanına, hece veznine, Türkçe dil kurallarına uygunluğu tüm proje ekibi tarafından kontrol edilerek düzeltilir ve son şekli verilir. Son şekli verilen sözler müzik eğitimcileri tarafından ayrı ayrı bestelenir, en uygun olan beste ya da besteler seçilerek öğrencilere sunulur. Derse girişte, dersin işleniş sırasında ve konunun pekiştirilmesinde etkinliklerle kazanımlara uygun olarak bestelenen tanım, kural, problem ve işlem yolları hazırlanan yönerge doğrultusunda yeniden besteleniyormuş gibi, dersin en uygun aşamasında cümle cümle öğretilerek süreç içerisinde matematik temaları işlenir. Dersin sonunda ezgiler Orff çalgıları eşliğinde son kez tekrar edilerek pekiştirme yapılır. Bu aşamada bir taraftan sınıf öğretmenlerine eğitim verilerek şarkılar öğretilir ve kayıtlı birer örneğinden çalışarak seslendirmeleri sağlanır. Şarkılar, ilkokul 3. Sınıf 9-10 yaş düzeyindeki öğrencilerin müziksel gelişim özellikleri ve İlköğretim okulları 3. Sınıf Müzik Dersi Öğretim programı dikkate alınarak geliştirilir. Şarkıların ses aralığının en fazla Do1-Do2 oktav sesleri arasında olmasına dikkat edilir. Basit ölçüler kullanılır. Şarkı sözlerinin prozodisinin uygun olması ve İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin seslendirebileceği güçlük düzeyinde bestelenmesi gerekir. Ritmik ve melodik bakımdan kolay, zevkli, öğretici olması ön plana alınır. Bu nedenle geliştirilen tüm şarkılar notalarıyla ayrıca bir repertuar oluşturur. Her bir öğrenme modülünün bir CD' si oluşturulur. Kulaktan öğretim yöntemi tekniklerinden şarkının sözlerinden, ritminden bazen de ezgisinden yola çıkılarak öğretim teknikleri şarkıların özelliklerine göre yeniden besteleniyormuş gibi uygulanır. Pilot uygulamalar sürecinde Öğrenci İçin Şarkı Değerlendirme Formu öğrencilere, Öğretmen İçin Şarkı Değerlendirme Formu da öğretmenlere verilerek öğrencilerin şarkıları ne derece doğru ve severek seslendirdikleri değerlendirilir. Veli

Gözlem Formu ile de öğrencilerin evlerinde ödevlerini yaparken şarkıları kullanıp kullanmadıkları hakkındaki gözlemleri değerlendirilir. Öğretim süreci içinde şarkı kullanımı araştırmacı tarafından oluşturulan yönerge doğrultusunda gerçekleştirilir.

3.Aşama: Müzik Materyalinin Yer aldığı Öğrenci ve Öğretmen Modülünün Geliştirilmesi (Disiplinler arası İçerik Düzenleme Aşaması).

Bu aşamada İlköğretim Okulları 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı incelenerek programın içeriğinin nasıl düzenlendiği ortaya konulur. Disiplinler arası içeriği oluşturan şarkı sözlerindeki anlam, mesaj, soru, problem çözme aşamalarının matematik alanında kullanılan olgu, sembol, tablo, akış, grafik, resim, şekillerle birlikte uyumlu olmasına örgütlenmesine dikkat edilir. Görsel düzenleme olarak uygun çizimler, büyüklük, oran, orantı, renk ve biçimlere yer verilir. Aynı zamanda görsel düzen öğrencilerin bazı yordamalar yapmasına izin vermelidir. Bunun yanı sıra öğrenci içerikteki görsellerden ve şarkı sözlerinden hareketle tündengelem ya da tümevarım yoluyla kendi anlamını oluşturmalıdır, ilişkileri kurabilmelidir. Matematik dersi öğretim programı sarmal bir yapıda olup, önkoşul öğrenmelere dayanmaktadır. Bu nedenle geliştirilen şarkılar ve içerik ilköğretim ve ortaokul düzeyinde de kullanılabilir düzeyde işe yarar. Disiplinler arası içerik matematik öğretiminde dikey kaynaşıklığı, müziğin bellek destekleyici bir öğrenme stratejisi olarak kullanımını ve içerdiği şarkı sözü niteliği ve ezgisiyle müzik alanıyla yatay kaynaşıklığı da sağlamaktadır.

Örneğin, 2006 İlköğretim okulları matematik dersi öğretim programında 1. Ünite öğrenme alanı sayılar, 2. Ünite öğrenme alanı sayılar ve ölçme, 3. Ünite öğrenme alanı sayılar, ölçme ve veri'den oluşmaktadır. Görüldüğü gibi yeni ünite önceki üniteleri kapsayarak gelişmektedir. Bu modelin dayandığı projenin deneysel bir proje olmasından dolayı öğrenci ve öğretmen için 12 kitapçık (Öğretmen için 6, öğrenci için 6 olmak üzere) 1.2.3. üniteler için, 12 kitapçık da 4.5.6. üniteler için oluşturulmuştur. Toplam 24 adet öğrenci ve öğretmen için içerik düzenlemesi şarkı sözlerine göre deney grubu ve ayrıca kontrol grupları için yapılmıştır. Kazanımlara göre bestelenen şarkı sözleri dikkate alınarak her bir kazanıma yönelik sözlerin merkezinde çalışma sayfaları, etkinlik sayfaları ve değerlendirme sayfalarından oluşan modüller hazırlanmıştır. Her modülün sonunda şarkıların kaydının olduğu CD yer almıştır. Kontrol gruplu ön-test son- test deseni ile birlikte her bir ünite için geliştirilen testler arada zaman serileri deseninin gereği olarak uygulanmıştır. Ayrıca her dönem sonu için 1.2.3. üniteler için son test, 4.5.6. üniteler için son test hazırlanarak tüm başarı testlerinin KR 20, güvenilirlik düzeyleri hesaplanmış, geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış tutum ölçekleri, çoklu zeka ölçeği (Selçioğlu, 2006) ön- test ve son-test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları öğretmen modülünün en arkasında ünite testleri yer almaktadır. Bunun yanı sıra deney grupları öğretmen kitapçığının en arka bölümünde kazanımlar doğrultusunda oluşturulan bestelerin notaları yer almaktadır. Deney ve kontrol grupları için ünitelere yönelik üretilen öğretmen ve öğrenci materyallerinin tümüne modül ya da kitapçık denilmektedir.

4. Aşama: Programın Uygulanması ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi: Öğrenci erişimi, tutum, çoklu zeka alanlarının düzeyinin, görüşlerin belirlenmesi.

Bu aşamada modelin dayandığı projede uygulanan içerikle birlikte kullanılan şarkıların etkililiği zaman serisi deseni, öntest-sontest deseni kapsamında test edilmiştir. Matematik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği (Baykul 2003), Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği (Kocabaş, 1997), altı ünite için ünite testleri ve dönem sonları için iki Matematik Başarı Testi uygulanmıştır. Öğrenciler için Geliştirilmiş Çoklu Zekâ Ölçeği (Selçioğlu, 2006), Öğrenci için Şarkı Değerlendirme Formu, Öğretmen için Şarkı Değerlendirme Formu, Veliler için Öğrenci Şarkı Gözlem Formu (Kocabaş, 2009), nicel verileri elde edip değerlendirmede geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Öğrenciler ve Öğretmenler için Geliştirilmiş Yarı Yapılandırılmış Görüşme formu (Kocabaş, 2009), nitel verileri elde etmek uygulanmıştır. Kazanımlara dayalı değerlendirmenin ön plana çıktığı bu aşamada sürece bağlı değerlendirmeler, öğrencinin, velilerin görüşlerinin alınması, video kayıtları çoklu bakış açısıyla programın eksikliklerinin ortaya konup geliştirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken önemli veriler sağlar.

Disiplinler arası Modelin Çıktıları

Disiplinler arası bir içerik ve süreç içerisinde müziğin bir strateji ya da yöntem olarak kullanıldığı bu modelde hem müzik hem matematik öğretiminde ayrı ayrı ve birlikte kullanılacak şekilde birçok ürün elde edilir. Bu ürünler;

1. Geçerliliği ve Güvenirliği test edilmiş kullanışlı matematik ünite testleri,
2. Geçerliliği ve Güvenirliği test edilmiş, kullanışlı 1.2.3. üniteyi kapsayan ve 4.5.6. üniteyi kapsayan dönem sonu testleri,
3. Öğrenci İçin Şarkı Değerlendirme Formu,
4. Öğretmen İçin Şarkı Değerlendirme Formu,
5. Veliler için Öğrenci Şarkı Gözlem Formu,
6. Veli Toplantısı ve görüşmeleri,
7. Video kayıtları,
8. İlköğretim Okulları 3. Sınıf Matematik Dersi 1. 2. ve 3. üniteleri için deney ve kontrol gruplarında öğretmen ve öğrenciler için kullanılmak üzere toplam 24 kitapçık (Modül) oluşturulur.
9. Bu model test edilmek için yüksek lisans ya da doktora düzeyindeki çalışmalara ilham verir.
10. Sekiz adet Orff çalgıları takımı,
11. Matematik öğretimine yönelik ilkokul ve ortaokul sürecinde kullanılacak şarkı repertuarı.

Tablo.2. Model kapsamında üretilen şarkılar

Ünite No	Kazanım sayısı	Üretilen Şarkı sayısı (seçilen şarkılar)
1. Ünite: Sayılar	1-10	12 şarkı
2. Ünite: Sayılar, Ölçme	11-28	24 şarkı
3. Ünite: Sayılar, Ölçme, Veri	29-47	35 şarkı
4. Ünite: Geometri,	48-60	11 şarkı
5. Geometri, Ölçme	61-73	11 şarkı
6. Ünite: Sayılar, Ölçme	74-80	8 şarkı
Toplam:		102 şarkı, Çarpım tablosu için : 2 beste

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada müzikle matematik öğretiminde disiplinlerarası bir yaklaşımla geliştirilen bir model aşamalarıyla ortaya konmaya çalışılmaktadır. Bu modelin birinci aşaması, müzikle matematik öğretimi için ihtiyaç analizi / problemi tanımlayan program geliştirme grubunun oluşturulması aşamasıdır. Disiplinler arası bir anlayışla oluşturulan bu grupta hem matematik hem de müzik alanından uzman eğitimciler, program geliştirme uzmanı, deneysel psikolog, istatistik uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı bulunmaktadır. Bu grup disiplinler arası program değerlendirme grubunu oluştururken aynı zamanda bu grubun içinde eğitim sistemi içinde uygulamadan gelen sınıf öğretmenleri ve müzik öğretmenlerinden oluşan uygulama grubu da bulunmaktadır. İkinci aşama, müzik materyalinin nasıl kullanılacağına yönelik yönergenin oluşturulması ve şarkıların kazanımlara uygun olarak bestelenmesi aşamasından

oluşmaktadır. Bu aşama modelin en önemli aşamasıdır. Bu yönergenin iki gereksinimden kaynaklandığı söylenebilir. Yapılan bazı araştırmalara bakıldığında müziksel zekânın çoklu zekâ alanlarına eklenerek var olan müziklere yeni sözlerin uyarlanarak kullanıldığı ya da öğretildiği görülmektedir (Sargın, 2016; Al, 2016). Diğer taraftan Yağışan, Köksal ve Karaca (2014) tarafından yapılan araştırmada deney grubundaki öğrencilerin şarkıları dinleyerek, söyleyerek derse aktif olarak katıldıkları belirtilmektedir. Dinçer vd.(2008) İlköğretim okullarında müziklendirilmiş matematik oyunlarının kullanıldığı bir çalışma sonuçlarını paylaşmışlardır. Yalovalı (2019) tarafından müzikle bütünleştirilmiş matematik ile fen ve teknoloji derslerine ilişkin yapılan diğer bir araştırmada günlük ders planları ile müzikle bütünleştirme etkinlikleri uygulamaya geçirilmiştir. Bu bağlamda kazanımlar, öğrenme ve öğretme yöntemi, öğrenme-öğretme süreci, etkinlikler, kullanılan eğitim teknolojileri, araç ve gereçler bütünleştirmeye yönelik olarak yeniden düzenlenmiştir. Müzik ve matematik bütünleşmesinin sağlanacağı bu aşamada şarkı sözlerinin aynı zamanda içeriğin dersin kritik en önemli kazanımlarını gerçekleştirecek düzeyde bir geçişi sağlaması gerekmektedir.

Bu araştırmada ise şarkı sözlerinin hece vezninde oluşturulması, seslendirmenin süreç boyunca dersin en uygun aşamasında (dikkati çekme, giriş, geliştirme, sonuç vb.) sözlerin yeniden besteleniyormuşçasına cümle cümle gerçekleştirilmesi, adeta anlatımın müzikleştirilmesi son derecede yaratıcı bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler farkında olmadan kendi hızlarında yavaş yavaş müziğe katılmakta kendilerini rahat ve özgür hissetmekte, sevdikleri müzik dersi ile korktukları matematik dersini birleştirmektedirler. Ders, bir bakıma müzikal bir anlatıma dönüşmektedir. Bütüner (2010) tarafından yapılan araştırmada ve bu modelin uygulama aşamalarında Kocabaş (2009) tarafından geliştirilen “Müzik Materyalini Kullanma Yönergesi” kullanılmıştır.

Bilgi işleme kuramı ile açıklanmaya çalışıldığında öğretmenin dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş ya da bir soruyla derse girişinden sonra müzikal olarak kavram, ilke, kural ya da problem çözme aşamalarına geçişiyle bu bilgiler duyusal kayda girmektedir. Görsel, işitsel ve dokunsal olarak çalışma yaprakları, etkinlik yaprakları ve değerlendirme yapraklarıyla seçici algı ve dikkat süreçleri devreye girerek kısa süreli bellek için girdileri oluşturmaktadır. Müzikle bu bilgiler (5-9 birim arası 7 birim) (Tarman, 2016:40) kısa süreli belleğe gelir. Bu nedenle ezgilerin ilkökul öğrencilerinin belleklerinde tutabilecekleri kadar güçlük düzeyinde (20 saniye) olmasına dikkat edilmiştir. Ağır tempoda aralıklı olarak cümle cümle seslendirilerek tekrar edilen şarkılar işlenen derste daha sonra doğal hızına ulaşmaktadır. Ders, kullanılan materyallerle, etkinliklerle, müzikal bir derse dönüşmekte ve kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe kodlanmaktadır. Tekrarlarla ve örnek durumlara uyarlamalarla konu pekiştirilmektedir. Müziğin ritmini Orff çalgıları ile tekrarlayıp eşlik yapma, detaylandırıp, yeni bilgileri organize etme, önemli öğrenme stratejilerindedir (Kocabaş, 1998). Uzun süreli belleğe aktarmada şarkıların verdiği anlamın çalışma, etkinlik ve değerlendirme yapraklarındaki görsellerle, şekil ve materyallerle pekişerek etkili olduğu düşünülmektedir. Anlamsal, anısal ve işlemsel belleklerin önceki öğrenilen şarkıların anımsanmasında, örgütlenmesi ve hatırlanmasında harekete geçirildiği söylenebilir. Bu modelde sol beynin daha ilişkili olduğu sözel, matematiksel ve sağ beynin öne çıktığı yenilikçi ve yaratıcı içeriğin birleştiği söylenebilir (<https://www.ted.com> > talks). Yazıcı'nın (2017) aktardığına göre müzik beynin sağ tarafını harekete geçirirken çocuğun okuduğu ya da sesli söylediği sözcükler sol tarafı harekete geçirir. Araştırmaya göre bu da öğrenme potansiyelini en az beş kat artırır.

Üçüncü aşama, müzik materyalinin yer aldığı öğrenci ve öğretmen modülünün geliştirilmesi (disiplinlerarası içerik düzenleme aşaması) aşamasıdır. Bu aşama, disiplinler arası içeriği oluşturan şarkı sözlerinden hareket edilerek içeriğin yeniden düzenlendiği aşamadır. Şarkı sözlerinin merkezinde çalışma yaprakları, etkinlik yaprakları ve değerlendirme yapraklarından oluşan modüller hazırlanarak hem öğretmen hem de öğrenciler için şarkıların kaydedildiği, öğrencilerin evde çalışırken de dinleyebilecekleri ve söyleyebilecekleri materyaller geliştirilir. Bu aşamada sınıfta, başta işbirlikli öğrenme olmak üzere birçok aktif ve yapılandırıcı öğrenme

ve öğretme yöntem ve teknikleri işe koşulur. Hatta öğrencilerinin kendi söz ve müziklerini bestelemelerine izin verilir. Bu anlamda öğrencilerin de yaratıcılıklarının geliştiği bir aşamadır. Yalova'nın (2019) aktardığına göre, An ve diğerleri (2012), müzik-matematik bütünleştirme dersleri için bir öğretim modeli önermiştir. Model, her aşamada müzik ve matematiğe odaklanan farklı düzeylerde beş aşamadan oluşmakta, birinci aşamada, öğretmenler müzik kompozisyonu teorilerini veya müzik aleti geçmişini kullanarak müzik bilgisini tanıtırlar. Müzik birinci aşamada öğretimin tek odak noktası olacaktır. İkinci aşamada, öğretmenler müzik etkinliği ile ilgili matematiksel hedefler arasındaki bağlantıyı tanıtırlar. Hem müzik hem de matematik, ikinci aşamada odak noktası olacak, ancak müzik matematikten daha çok odaklanmayı gerektirecektir (Yalova, 2019:28). An, Capraro, Tillman, (2013) müzik ile bütünleştirilmiş matematik derslerinden oluşan örnekler sunmuşlardır. Müzik ile bütünleştirilmiş matematik dersinde öğrenciler, notasyon kullanma, müzik aletlerini kullanma ve konu ile ilgili kendi bestelerini yaratma fırsatı bulmuştur. Bu modelde müzik ve matematik içeriğinde öğrencilerin kendi becerilerini uygulama, deneyimleme şansı verildiği belirtilmektedir.

Dördüncü aşama, programın uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi aşamasıdır. Öğrenci erişimi, tutum, çoklu zeka alanlarının düzeyinin, görüşlerin belirlenmesi. Bu aşama modelin uygulandığı etkililiğinin test edildiği ve tekrar değerlendirildiği aşamadır. Öğrenci erişimi, tutum, çoklu zeka alanlarının düzeyi ve nitel verilerden yola çıkılarak program hakkında bir yargının verildiği aşamadır. Programda gerekli düzeltme ve iyileştirmeler yapılarak program yaygınlaştırılır. Bu değişiklikler öğretmen eğitimi de zorunlu kılmaktadır. Bu model program geliştirme sürecinin aşamaları ile de tutarlılık göstermektedir. Geliştirilen model önerisi yöntemsel açıdan neden-sonuç ilişkisinin kurulabildiği kontrol gruplu ön test-son test ve zaman serisi desenine ve nicel verilere dayalı olarak uygulamadan hareketle kavramsal bir çerçeve sunmakta bu bağlamda nitel bir özellik göstermektedir. Söz konusu model önerisi eğitim bilimleri, sınıf eğitimi, matematik, müzik, program geliştirme, istatistik, ölçme ve değerlendirme alanlarına dayalı güçlü kuramsal temellere sahip olduğundan disiplinler arası bir yaklaşımı sergilemektedir.

Bu nedenle müziğin yararları, bilişsel yönlerden (yani, sınıf ortamının iyileştirilmesi, öğrenmenin kolaylaştırılması ve olguların hatırlanması / hatırlamanın geliştirilmesi, öğrencilerin motivasyonu ve araştırılması ve içeriğin derinlemesine araştırılması) duyuşsal yönler (yani, stresin azaltılması, eğlencenin artırılması ve öğrenci öğretmen ilişkilerinin geliştirilmesi) kadar çeşitlilik göstermektedir (Crowther, 2011 ve Mc Fadden, 2012).

ÖNERİLER

1. Disiplinlerarası proje ya da ders içeriği geliştirilirken problem durumunun, problem cümlesinin ve alt problem cümlelerinin ya da içeriğe yönelik soruların gerçek bir problemin çözümünü ele alacak şekilde oluşturulması gerekir.
2. Müzik eğitiminin hangi alt boyutunun hangi kuramsal temeller çerçevesinde kullanılabileceği göz önüne alınmalıdır.
3. Şarkı ya da ezgilerin hangi amaçla, nasıl kullanılacağına ilişkin bir yönerge daha sistemli uygulamalar sağlayacaktır.
4. İlgili disiplinlerin kazanımlarına hizmet edecek bir içerik düzenlemesi yapılmalıdır.
5. Her alandan ya da disiplinden mutlaka uzman ve uygulayıcılar bulunmalıdır.
6. Projenin niteliğinden dolayı büyük grup çalışmalarının gerektirdiği durumlarda çalışanların psikolojik ve kurumsal faktörlerden kaynaklanan sorunları projelerin amaçlarının gerçekleşmesini ve kamu yararını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle proje ekibini seçerken proje yürütücülerinin çok hassas olmaları önerilmektedir.

7.Bu model başka alanların öğretiminde de kullanışlı bir model olabilir.

8.Müzik etkinlikleriyle bütün derslerin ya da disiplinlerin öğretimi ilişkilendirilerek Müzik Yoluyla Öğrenme bir yöntem olarak kendi kazanımlarının dışında da kullanılmalıdır.

9.Eğitim sisteminin yalnızca yetenekli öğrencileri değil müzik eğitiminden yararlanma hakkını tüm öğrencilere vererek demokratik bir sanat eğitimi sunma işlevi, müzik eğitimi hakkı kamu için göz önüne alınmalıdır.

10.Öğrencilerin kendi söz ve müziklerinin yapmalarına izin vererek onları yaratıcılıklarını ortaya koymada cesaretlendirmek gerekmektedir.

KAYNAKÇALAR

- Al, S. (2016). *Müzikal Zekâ Temelinde Çoklu Zekâ Etkinliklerini Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulamak: Bir Eylem Araştırması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı,
- An, S. A., Ma. T., & Capraro, M. M. (2013). Preservice teachers' beliefs and attitude about teaching and learning mathematics through music: An intervention study. *School Science and Mathematics*, 111(5), 236-248.
- Ataman, Ö. (2014). "Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Başarısında Mozart Müziği Etkisi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29 (2014): 81-93 <http://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7788/101808>
- Baykul, Y. (2003). İlköğretimde Matematik Öğretimi 1-5 Sınıflar İçin. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bütüner, İ. (2010). *İlköğretim Matematik Öğretiminde Şarkı Kullanımının Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık
- Cavanaugh, L.K. (2005). *The Study of the Effects of Music on Middle School Students' Math Test Scores*. Unpublished PhD Thesis. Barry University
- Crowther, G. (2011). Using science songs to enhance learning: An interdisciplinary approach. *CBE-Life Science Education*, 11, 26-30
- Demirel, Ö. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, Kardeş Kitap ve Yayınevi
- Duman, B., Aybek, B. (2003). Süreç-Temelli ve Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sayı,11, ss:1-12
- Dıkcı, A. (2002), "Orff tekniği ile verilen müzik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi". Doktora Tezi, Ankara
- Dınçer, M. Ece, A. S., Yıldızlar, M. (2008). 'İlköğretim Okullarında Müziklendirilmiş Matematik Oyunlarının Başarı ve Tutuma Etkisi', The First International Congress of Educational Research, May 1-3, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale
- Turna, Ö., Bolat, M. (2015). Eğitimde Disiplinlerarası Yaklaşımın Kullanıldığı Tezlerin Analizi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 35-55
- Tübitak. (2007). *Matematik Öğretiminde Müziğe Dayalı Materyal Geliştirme*, 106G140 no'lu KAMAG Projesi
- Türkdoğan, A. (2014). Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar. DEMİR, B.S. Ed. *Eğitim Araştırmaları*, Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar.4. Baskıdan çeviri, Ankara, Eğiten Kitap yayınları
- EARGED . (2003). Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması, Ulusal Rapor.
- EARGED. (2005). 2003 PISA 2003 Projesi, Ulusal Nihai Rapor.
- Gardner, Fox, Jeffery, Knowles . (1996). "Improves Reading and Math Performance" *Nature* May:23
- Göğüş, G. (2008). Müziksel ve Matematiksel Öğrenme Başarısı Arasındaki İlişki, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1),7989,Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16687/173406>
- Işıtan, S., Doğan, M. (2020). Müzik Destekli Matematik Öğretiminin Erişi ve Tutuma Etkisi, *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı.8, ss.404-424
- Karşal, E. (2004). İlköğretim 1.Kademe 2.Sınıf 8. Yaş Grubu Çocukların Müzik Yetenekleri İle Matematik Yetenekleri ve Soyut Zekaları Arasındaki İlişki, Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi, Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu (7-10 Nisan 2004), Isparta
- Kıvılcım, T., Mertoğlu E. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Müzik Eğitimi Programının Matematik Becerileri Açısından İlkokula Hazır Bulunuşluğa Etkisi. *Hacettepe Journal of Educational Research*. 2017; 3(1): 0-0.

- Kocabaş, A. (1997). "Temel eğitim ikinci kademe öğrencileri için müziğe ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ", *Ankara, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Journal of Education)*, ss;13, ss: 141-145
- Kocabaş, A. (1998). " İşbirlikli öğretmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri ", *Ankara, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Journal of Education)* ss;14, ss: 117-123
- Kocabaş, A. (2003). "Erken Çocukluk Dönemi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Müziği Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanlarının Karşılaştırılması", OMEP, Dünya Konseyi Toplantısı, KUŞADASI (Uluslararası-Bildiri)
- Kocabaş, A. (2004). Müzik Eğitiminin Çoklu Zekâ Alanlarına Etkisi ve Köy Enstitüleri, Yeniden İmece, Ağustos, Sayı:4
- Kocabaş, A. (2008). Müzik ve Matematik. *Yeniden İmece Dergisi*, sayı: 18
- Kocabaş, A. (2009). "Using songs in mathematics instruction: Results from pilot application", World Conference on Educational Sciences, Near East University, North Cyprus,4-7 February, 2009, Science Direct, Social Science, Procedia Social and Behavioral Sciences Volume 1.p:538-544
- Kocabaş, A. (2013). Müzik Öğretiminin Temelleri, İzmir, 4. Baskı, Kanyılmaz matbaası
- Kocabaş, A. (2019). Disiplinlerarası Yaklaşımda Bir Model Önerisi: Muzikle Matematik Öğretimi, 21-22 Haziran, 2019, İstanbul Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Disiplinlerarası Yaklaşımda Uluslararası Matematik ve Müzik Kongresi, Özet ve Tam Metin Bildiri Kitabı, İstanbul, Marmara Üniversitesi Yayınevi
- Mc Fadden, T. (2012). Music in the science classroom: The impact of content-based songs on learning & engagement. Unpublished master's thesis, University of Otago
- MEB. (2006). "İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)" Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2015). PISA 2012 Ulusal Nihai Raporu. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Nures, T., Brgant, P. (2008). Çocuklar ve Matematik, (Çev. edit.Selma Koçak), İstanbul, Doruk yayınları
- Rauscher, F. Ve Shaw, G. (1997). "Enhances Higher Brain Function", *Neurological Research*
- Rudd, S. (2000). *Music as an Exemplar of Mathematics: Implications for Integrating Math with Music Education*. Unpublished PhD Thesis. Claremont Graduate University.ch, Feb. 28
- Sargın, T. (2016). *Hayat Bilgisi Dersi Öğrenme Ortamlarına Çoklu Zeka Kuramının Müziksel Zeka Alanını Eklemlemek: Bir Eylem Araştırması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
- Selçioğlu, E. (2006). Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İle İşlenen Müzik Dersinin Öğrencilerin Zeka Alanlarına Etkisi ve Öğrenciler İçin Geliştirilmiş Çoklu Zeka Ölçeği, Gazi Üniversitesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, , Ankara: Gazi Üniversitesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Bildiri kitabı, 1.Cilt
- Shaw, G., Graziano, A. Ve Peterson, M. (1999). Piano and computer training boost student math achievement. *Neurological Research*, 21. 139-152.
- Şendur, Y; Akgül Barış, D. (2002). Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı, *GÜ Gazi Eğitim Dergisi*, Cilt 22, Sayı 1, (165-174)
- Tarman, S. (2016). Müzik Eğitiminin Temelleri, Ankara, Müzik Eğitimi Yayınları
- Talışık, E. (2013). *İlkokul Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Derslerinde Öğretim Materyali Olarak Şarkıların Kullanılmasının Öğrencilerin Başarı ve Tutum Gelişimleri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tan, N. (2016). *İlkokul Matematik Derslerinde Şarki Kullanımının Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Sözcük Dağarcığı Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı
- Vural, A, Ece, A.S ve Eren, A. (2019). Müzik Aracılığıyla İstem Dışı Hatırlanan / Zihinde Canlanan Anıların/Geleceğe Yönelik İmajların Matematik Ders Başarısı Üzerindeki Etkileri, 21-22 Haziran, 2019, İstanbul Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Disiplinlerarası Yaklaşımda Uluslararası Matematik ve Müzik Kongresi, Özet ve Tam Metin Bildiri Kitabı, İstanbul, Marmara Üniversitesi Yayınevi
- Whitehead, B. (2001) The effect of music-intensive intervention on mathematics scores of middle and high school students. Capella University; Unpublished PhD dissertation.
- Yağışan, N.,Köksal, O., Karaca, H. (2014). İlkokul Matematik Derslerinde Müzik Destekli Öğretimin Başarı, Tutum ve Kalıcılık Üzerindeki Etkisi, *İdil Dergisi*, 3 (11).

- Yalovalı, R. (2019). İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzikle Bütünleştirilmiş Matematik İle Fen Ve Teknoloji Derslerine İlişkin Tutum Ve Başarılarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi , Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Lefkoşa
- Yazıcı, D. (2017). Müziğin İnsan Beyni Üzerindeki Etkisi, International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS), June 201: 3(1)
- Yıldırım A. (1996). Disiplinlerarası Öğretim Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12: 89-94
- Yoshida, E. A. (2005). The Role of Music in the mathematical performance of high school students with moderate learning disabilities. Unpublished Ms Thesis. California State University.

İnternet Kaynakçası

- 1.<https://pisa.meb.gov.tr/> (14.02.2022erişim tarihi). Pısa 2018 Türkiye Ön Raporu
- 2.<https://odsgm.meb.gov.tr/> (14.02.2022 erişim tarihi). Timms 2019 Türkiye Ön Raporu
- 3.<http://mufredat.meb.gov.tr> > Programlar (14.02.2022 erişim tarihi)

A Model Proposal in an Interdisciplinary Approach: Teaching Mathematics with Music¹

Ayfer KOCABAŞ²

Abstract

Turkey has been participating in international TIMMS exams since 1999 and PISA exams since 2003, but it seems that despite the passing time, it has not been able to move from the back to the front row in the ranking. National and international researches have shown that Interdisciplinary use of music in mathematics teaching, which has positive effects in many areas, can contribute to the methods and strategies used. A model proposal was developed for the use of music in mathematics teaching based on the TÜBİTAK project, whose aim is to develop material based on music in mathematics instruction and to investigate the effects of 3rd grade students on attitude, achievement, multiple intelligence domains and remembering levels by the researcher. This research was an observational case study according to the observations and applications of the researcher as the project manager in terms of showing the application stages and details of the model. Based on this project, a model that can be followed in teaching of music in mathematics instruction and other fields is suggested. Based on the quantitative data, the model proposal developed from this project will enable the use of music in mathematics instruction to be more systematic by freeing it from randomness. This model proposes an interdisciplinary approach as it has strong theoretical foundations based on educational sciences, elementary teacher education, mathematics, music, curriculum development, statistics, measurement and evaluation.

Key Words: Interdisciplinary approach, teaching mathematics with music, mathematics teaching, music teaching, model proposal.

INTRODUCTION

Our country has been participating in TIMMS exams held at the international level since 1999 and PISA exams since 2003. In the PISA 2018 results, Turkey ranks 40th among 78 countries in Reading Skills. It ranks 42nd in mathematics among 79 countries and 33rd among 37 OECD countries (pisa.meb.gov.tr, 2018 Turkey Preliminary Report). Singapore is the most successful country in the TIMMS 2019 fourth grade math assessment with a score of 625, while Hong Kong, South Korea, Taiwan and Japan are other high-achieving Asian countries. The average mathematics score at the fourth grade level in Turkey was calculated as 523. With this score, Turkey ranked 23rd among 58 participating countries. (odsgm.meb.gov.tr, Timms 2019 Turkey Preliminary Report). In TIMSS 2019, it was seen that there was a relationship between the socio-economic status of the students and their average score. Accordingly, as the socio-economic status of the student improves, the score increases. 12% of students in Turkey could not reach the lower mathematics proficiency level. The rate of students with advanced mathematics proficiency remained at the level of 15%. Among the reasons for the failure in teaching mathematics, students' negative attitudes towards mathematics, low academic self-concept, lack of self-confidence due to fear of mathematics, as well as the methods used by primary school teachers, socio-economic status of the family, learning resources at home, questions asked in student and parent questionnaires and number books at home, internet connection and/or having a room of their own, and the education and job status of the parents were effective and can make the lesson boring and unpleasant (Baykul, 2003:11, odsgm.meb.gov.tr, Timms 2019 Turkey Preliminary Report).

¹This research was presented as a paper at the International Mathematics and Music Congress in the Interdisciplinary Approach, 21-22 June, 2019, Istanbul Marmara University, Atatürk Faculty of Education.

²Prof. Dr. Dokuz Eylül University, Faculty of Education, Department of Elementary Teacher Education, İzmir-Türkiye, ayfer.kocabas@deu.edu.tr, Orcid no: [0000-0002-5566-212X](https://orcid.org/0000-0002-5566-212X)

There are common grounds between music, which is the representative of art, and mathematics, which is considered to be the representative of science. When we look at the results of some studies conducted in our country, according to the findings of the research conducted by Karsal (2004), in which the relationship between the mathematics and music abilities of the 8-year-old students in the 1st level of primary education was examined, a statistically significant relationship of 0.42 was found between the musical abilities of the students and their mathematics achievement. Mathematics success increases as students' musical ability increases. In addition, according to another finding of the research, a statistically significant 0.30 correlation was found between students' musical abilities and abstract intelligence. In other words, as students' musical ability increases, their abstract intelligence also increases. Besides, Shaw, Graziano, Peterson, (1999). Dikici (2002), Kocabaş (2003), Cavanaugh, (2005). Yoshida, (2005). Göğüş (2008), Dinçer, Ece and Yıldızlar (2008), Kocabaş (2009), Tümer (2010), Talşık (2013), Ataman (2014), Yağışan, Köksal, Karaca (2014), Tan (2016), Kivilcim and Many studies by Mertoğlu (2017), Işıtan and Doğan (2020) show the positive relationship between music and mathematics and the positive effects of the use of music on mathematics achievement. In another study conducted by Vural, Ece, and Eren (2019: 66), it was revealed that the music played to the students in the mathematics lesson created some clues through the images they involuntarily envisioned in their minds and had positive effects on the success of the lesson. According to Gardner et al. (1996), children can benefit from different intelligences and gain access to mathematics by using music to improve their understanding of mathematical concepts and skills through enjoyment. The problems and solutions of our age are not limited to the knowledge and skills in a single field, but require the arrangement of more than one subject area by combining them in a meaningful way, their functional implementation, and the development of new teaching and learning methods and strategies. According to Duman and Aybek (2003) quoted by Jacobs (1989), the interdisciplinary teaching approach is defined as an approach that takes a subject, event, problem, title or experience to the center with the method and understanding of more than one discipline. According to Yıldırım (1996), based on a certain concept (or problem, subject) in interdisciplinary teaching, knowledge and skills that can shed light on this concept from different aspects are integrated by taking from related fields. In other words, thanks to an interdisciplinary organization, the teaching process helps both to learn the knowledge and skills of certain disciplines and to use them in a meaningful way. The interdisciplinary approach, associating with other disciplines, has been put into practice in our country with the 2006 Primary Schools Curriculum (MEB, 2006). In the implementation of the Primary School Mathematics Curriculum (MEB 2015, 2018), it is emphasized that mathematics is a part of life. It was desired to emphasize the relationship between the subjects such as healthy and planned life, tax awareness, social security rights and obligations, savings awareness, which are encountered both in daily life and included in the life studies and social studies course, with the mathematics course subjects. In addition, it was recommended to reveal the different learning styles and strategies of the students.

The concept of “interdisciplinary” has evolved over time as a multi-disciplinary, cross-disciplinary and transdisciplinary approach (Turna and Bolat; 2015). The cross-disciplinary approach is to look at one discipline from the perspective of another discipline. In the cross-disciplinary approach, one of the two disciplines is dominant over the other. The other discipline is passive. Subjects such as the history of mathematics and the physics of music can be studied with a cross-disciplinary approach. In this research, since mathematics achievements are tried to be created through music material, it can be considered as a cross-disciplinary approach. The pilot project of the TÜBİTAK-supported KAMAG project no. 106G140, "Developing Music-Based Materials in Mathematics Teaching", which was accepted by the Ministry of National Education in order to develop positive attitudes of primary school 3rd grade students towards the mathematics lesson, to increase their academic achievement, and to reveal the extent to which they activate multiple intelligence areas. “A Model Suggestion in Interdisciplinary Approach: A model consisting of four stages has been developed in the model of “Teaching Mathematics with Music” (Kocabaş, 2019:24).

Purpose of the Model

It was aimed to reveal the stages of the mathematics teaching model with music with an interdisciplinary approach and to organize a systematic program content, starting from an experimental application in terms of gaining mathematical competences, developing a positive attitude towards mathematics in students and triggering academic success from the findings of the research literature.

Importance of the Model

1. The positive effect of mathematics on the mental and intellectual development of the individual and the fact that children and young people are not afraid of and love mathematics positively affect academic success. Many of the students stay away from math activities for fear of making mistakes. The difficulty of learning mathematics arises not only from the structure of mathematics itself, but also from the prejudices and fears developed against it. Mathematics with music creates data for sensory recording. Since songs become meaningful with selective perception and attention, they are encoded from short-term memory to long-term memory (Tarman, 2016). This is important in terms of developing positive attitudes towards mathematics by eliminating prejudices and fears. For this reason, the model presents a learning strategy with music in terms of information processing theory.

2. In addition, mathematics, which cannot be well connected with daily life from the first day of school, is perceived by the student as a pile of rules that has no connection with life, since it is not explained or explained what it is good for in daily life. The environment in which children encounter problems is accepted as one of the basic elements that determine the method they adopt while solving problems (Nures, Brgant; 2008:365-367). For this reason, lyrics in a musical environment include case studies and problems that students can use and encounter in real life. The process of designing the program content of the lyrics, interdisciplinary content design is original in terms of integrating music and mathematics elements.

3. Since the songs that make up the content include sentence by sentence expression as if they are being recomposed, the creativity process emerges, and students can create their own words and compositions based on this model. This creative process, which will not be limited to mathematics, is also reflected in other courses. In terms of music teaching, it brings richness and diversity to song teaching methods.

4. Since this developed model includes stages compatible with curriculum development processes, it is consistent with curriculum development area. It is important in this respect.

5. The model has various and rich outputs in terms of student qualities, classroom atmosphere, in-service training of teachers, inspiring other researches, and musical and mathematical products.

Problem Statement

In this research, the problem statement is expressed as follows.

How to develop a model in content arrangement in music and mathematics teaching with an interdisciplinary approach and what are the application stages of the model?

Limitations:

1. This research is limited to the pilot implementation of the TÜBİTAK-supported KAMAG project 106G140, "Developing Music-Based Materials in Mathematics Teaching".

2. Quantitative data obtained in the project were not used, and teaching was carried out based on the stages in the Guide for Using Music Material developed by the researcher for the experimental groups.

3. The 2006 Primary Schools 3rd Grade Mathematics Curriculum implemented by the Ministry of National Education is limited to the achievements. However, since the Mathematics Curriculum has a spiral content, the 2018 Primary School Mathematics Curriculum achievements also include the 2006 Mathematics Curriculum gains. Therefore, the developed model is currently a functional model.

4. This research covers the experimental groups of the project in question, the pilot implementation stages.

METHOD

The stages of the model discussed in this research were used in the pilot application of the project, which investigated the effects of primary school 3rd grade mathematics lessons supported with music activities on primary school students' attitudes, achievement, multiple intelligence areas and level of recalling. In the research, the Pre-test – Post-test Experimental Design with Control Group was used together with the time series design. At the same time, it was a mixed design research since qualitative data were also obtained. In this study, in which quantitative data is not presented, content arrangement can be seen as a case study within the scope of "Interdisciplinary Content Arrangement" in terms of Curriculum Development. Case study is defined as a method in which an event, environment, program, social group or interconnected systems are examined in depth (Büyüköztürk, 2010:273). The case study is a form of qualitative research that requires a detailed examination of one or more cases (Türkdoğan, 2014:49). In research, case studies can be used to identify and see the details that make up an event, to develop possible explanations for an event, and to evaluate an event. This research is an observational case study based on the observations and practices of the researcher as a project coordinator, in terms of showing the application stages and details of the model.

Table 1. Model of Teaching Mathematics with Music in Mixed Pattern

Groups No	Groups name	Pre-test	Experimental Procedure/Quantitative and Qualitative Data	Post-test
1,2,3,4,R	Experimental Groups	Attitude Scale Towards Mathematics, Multiple Intelligence Scale, Mathematics Achievement Test	Teaching Mathematics Supported by Musical Activities, Time Series Pattern Song Observation Form for Students, Song Observation Form for Teacher, Student Song Observation Form for Parents Parent Meeting and interviews, video recordings	Attitude Scale Towards Mathematics, Multiple Intelligence Scale, Mathematics Achievement Test
1,2,3,4,R	Control Groups	Attitude Scale Towards Mathematics, Multiple Intelligence Scale, Mathematics Achievement Test	Mathematics Curriculum Activities	Attitude Scale Towards Mathematics, Multiple Intelligence Scale, Mathematics Achievement Test

FINDINGS

Stages of the Model: “A Model Proposal in an Interdisciplinary Approach: Teaching Mathematics with Music” model was applied in four stages while obtaining the quantitative and qualitative data of the project.

1. Stage: Needs Analysis for Teaching Mathematics with Music / Establishing the Curriculum Development Group Defining the Problem.

The interdisciplinary approach necessitates the effective integration of concepts, problems or knowledge in different fields where the application area of the concepts is created in real teaching (Yıldırım, 1996). The first step in the curriculum development model for teaching mathematics with music is the creation of a program development group that can analyze the needs and synthesize the teaching of mathematics with music. This group consists of experts who are in constant interaction and communication, consisting of curriculum development in music education, music educators, music teachers, mathematics educators, curriculum development in mathematics education, measurement and evaluation, experimental psychologists, statisticians and classroom teachers. The experts in this team examine the music and mathematics teaching programs and form a consensus on how music and mathematics can be synthesized with an interdisciplinary approach or how music can be used in line with the needs. A table of indications is prepared showing at which stage the acquisitions are in the cognitive, affective and psychomotor domains. They reveal the problem status, purpose and importance of the study by conducting fieldwork on the benefit of the interdisciplinary program. This group defines the problem. At this stage, a needs analysis can be made by examining the current program from scientific studies such as national and international reports, congress and symposium papers, published articles, master's and doctoral theses, and the publications of the Ministry of National Education. On the other hand, needs analysis techniques such as Delphi technique, Progel/Dacum, observation, job analysis, measurement tools, tests and interviews can also be used. The obtained information is preferred from the differences approach, democratic approach, analytical approach, descriptive approach among the training needs analysis approaches (Demirel, 1998:99). This group in itself; is divided into two groups as,

A) project evaluation and

B) application group.

The project evaluation group includes music, mathematics, program development, experimental psychologist, statistician, measurement and evaluation field experts. It is responsible for the implementation and evaluation of the instructions, activities, daily lesson plans, content arrangement, preparation and vocalization of the musical material, notation, recording, tests, scales, interview and observation forms to be used in the applications, and the implementation and evaluation of the pilot applications. In the application group, there are classroom teachers, mathematics teachers, music teachers who are ready to apply the developed program. In particular, classroom teachers are pre-trained on how to apply music material and daily lesson plans. Music teachers also collaborate with classroom teachers in composing, how to sing and use songs. Attention is paid to the fact that the lyrics and compositions include the concepts, rules, principles and real problems of mathematics according to the achievements, development and learning levels of the students. The project evaluation and implementation group from the field of music, mathematics and classroom teaching work together to provide feedback and correction on all products. 1.2.3rd and 4.5.6th units while the unit achievement test was being developed, firstly, the units in the current program were analyzed, and the achievements were reviewed in line with the mathematics curriculum and a table of specifications was prepared.

2.Stage: Creating the Instruction on How to Use the Musical Material and Composing the Songs in accordance with the Learning Outcomes.

At this stage, taking into account all the achievements in the Primary School 3rd Grade Mathematics Curriculum, words/phrases from life are written about definitions, rules, concepts, problems and procedures in accordance with each acquisition. The conformity of the written words to the grade level, achievements, subject area, syllable meter and Turkish language rules is checked by the entire project team and finalized. The finalized words are composed separately by the music educators, the most suitable composition or compositions are selected and presented to the students. Mathematics themes are taught during the process by teaching sentence by sentence at the most appropriate stage of the lesson, as if the definitions, rules, problems and procedure paths that were composed in accordance with the achievements with activities during the introduction to the lesson, during the teaching of the lesson and for the consolidation of the subject were recomposed in line with the prepared instruction. At the end of the lesson, the melodies are repeated for the last time in the accompaniment of Orff instruments and reinforcement is made. At this stage, on the one hand, the classroom teachers are trained and the songs are taught and they are performed by working from a recorded sample. Songs are developed by taking into account the musical development characteristics of primary school 3rd grade students aged 9-10 and the Primary School 3rd Grade Music Lesson Curriculum. Care is taken to ensure that the vocal range of the songs is between Do1-Do2 octave sounds at most. Simple measures are used. The prosody of the lyrics should be appropriate and they should be composed at the level of difficulty that primary school 3rd grade students and teachers can sing. It is emphasized that it is easy, enjoyable and instructive in terms of rhythm and melodic. For this reason, all songs developed also create a repertoire with their notes. CD of each learning module is created. Based on the lyrics, rhythm and sometimes melody of the song, which is one of the techniques of oral teaching method, teaching techniques are applied as if they were recomposed according to the characteristics of the songs. During the pilot applications, the Song Evaluation Form for the Student is given to the students and the Song Evaluation Form for the Teacher is given to the teachers to evaluate how accurately and lovingly the students sing the songs. The Parent Observation Form evaluates the students' observations about whether they use the songs while doing their homework at home. The use of songs in the teaching process is carried out in accordance with the instruction created by the researcher.

3. Stage: Developing the Student and Teacher Module Including Music Material (Interdisciplinary Content Arrangement Phase).

At this stage, the Elementary Schools 3rd Grade Mathematics Curriculum is examined and it is revealed how the content of the program is organized. Care is taken to ensure that the meaning, message, question, and problem-solving stages in the lyrics that make up the interdisciplinary content are in harmony with the facts, symbols, tables, flows, graphics, pictures and figures used in the field of mathematics. Appropriate drawings, size, proportion, proportion, color and forms are included as a visual arrangement. At the same time, the visual layout should allow students to make some predictions. In addition, the student should create their own meaning by deduction or induction, based on the visuals and lyrics in the content, and be able to establish relationships. The mathematics course curriculum has a spiral structure and is based on prerequisite learning. For this reason, the songs and content developed are useful at a level that can be used at primary and secondary school levels. The interdisciplinary content also provides vertical cohesion in mathematics teaching, the use of music as a memory-supporting learning strategy, and horizontal cohesion with the music field with the lyric quality and melody it contains. For example, in the 2006 primary schools mathematics curriculum, the 1st unit learning area consists of numbers, the 2nd unit learning area consists of numbers and measurement, and the 3rd unit learning area consists of numbers, measurement and data. As can be seen, the new unit develops by including the previous units. Since the project on which this model is based is an experimental project, 12 booklets for students and teachers (6 for the teacher and 6 for the student) 1.2.3rd for units, all 12 booklets 4.5.6th created for the units. Content arrangement for 24 students and teachers in

total was made according to the lyrics for the experimental group and also for the control groups. Considering the lyrics composed according to the outcomes, modules consisting of worksheets, activity sheets and evaluation sheets were prepared at the center of the lyrics for each outcome. At the end of each module, there is a CD with the recordings of the songs. The tests developed for each unit together with the pre-test post-test design with control group were applied as a requirement of the time series design. In addition, 1.2.3rd for the end of each semester, final test for units, 4.5.6th A post-test was prepared for the units, and KR 20, reliability levels of all achievement tests were calculated, and attitude scales with validity and reliability, multiple intelligence scale (Selçioğlu, 2006) were applied as pre-test and post-test. Unit tests are located at the back of the experimental and control groups teacher module. In addition, the notes of the compositions created in line with the achievements are located at the back of the experimental groups teacher's booklet. All of the teacher and student materials produced for the units for the experimental and control groups are called modules or booklets.

4. Stage: Implementation and Evaluation of the Effectiveness of the Program.

Determining the level of student achievement, attitude, multiple intelligence domains, and opinions. At this stage, the effectiveness of the songs used together with the content applied in the project on which the model is based was tested within the scope of time series design, pretest-posttest design. Mathematics Lesson Attitude Scale (Baykul 2003), Music Lesson Attitude Scale (Kocabaş, 1997), unit tests for six units and two Mathematics Achievement Tests were applied at the end of the semester. Developed Multiple Intelligences Scale for Students (Selçioğlu, 2006), Song Evaluation Form for Student, Song Evaluation Form for Teacher, Student Song Observation Form for Parents (Kocabaş, 2009) were developed and used in the evaluation by obtaining quantitative data. Developed Semi-Structured Interview form for Students and Teachers (Kocabaş, 2009) was applied to obtain qualitative data. At this stage, where the evaluation based on the achievements comes to the fore, process-based evaluations, taking the opinions of the students and parents, video recordings provide important data that should be taken into consideration when revealing and developing the deficiencies of the program from a multiple perspective.

Outcomes of the Interdisciplinary Model: In this model, in which music is used as a strategy or method in an interdisciplinary content and process, many products are obtained that can be used separately or together in both music and mathematics teaching. These products;

1. Validity and reliability tested useful math unit tests,
2. Validity and reliability tested, useful 1.2.3rd covering the unit and 4.5.6th end-of-term tests covering the unit,
3. Song Evaluation Form for the Student,
4. Song Evaluation Form for Teacher,
5. Student Song Observation Form for Parents,
6. Parent meetings and interviews
7. Video recordings,
8. Primary Schools 3rd Grade Mathematics Lesson, total of 24 booklets (Modules) are created to be used for teachers and students in the experimental and control groups,
9. This model inspires master's or doctoral-level studies to be tested,
10. 8 sets of Orff instruments,
11. A song repertoire that can be used in the primary and secondary school process for teaching mathematics.

Table 2. Songs produced under the model

Unit No.	Number of gains	Number of Songs produced (selected songs)
Unit 1: Numbers	1-10	12 songs
Unit 2: Numbers, Measurement	11-28	24 songs
Unit 3: Numbers, Measurement, Data	29-47	songs
Unit 4: Geometry,	48-60	songs
Unit 5: Geometry, Measurement	61-73	songs
Unit 6: Numbers, Measurement,	74-80	8 songs
Total		102 songs, for multiplication table : 2 compositions

CONCLUSION and DISCUSSION

In this research, a model developed with an interdisciplinary approach in the teaching of mathematics with music is tried to be revealed with its stages. The first stage of this model is the need analysis / problem-defining program development group for the teaching of mathematics with music. This group, which is formed with an interdisciplinary approach, includes educators who are experts in both mathematics and music, program development specialists, experimental psychologists, statistics specialists, measurement and evaluation specialists.

While this group constitutes the interdisciplinary program evaluation group, there is also an application group consisting of classroom teachers and music teachers who come from practice within the education system. The second stage consists of creating the instruction on how to use the musical material and composing the songs in accordance with the achievements. This stage is the most important stage of the model. It can be said that this directive stems from two requirements. When we look at some studies, it is seen that musical intelligence is used or taught by adapting new words to existing music by articulating multiple intelligence areas (Sargın, 2016; Al, 2016). On the other hand, in the study conducted by Yağışan, Köksal, and Karaca (2014), it is stated that the students in the experimental group actively participate in the lesson by listening to and singing songs. Dinçer et al. (2008) shared the results of a study in which musical math games were used in primary schools. In another study conducted by Yalova (2019) on mathematics, science and technology lessons integrated with music, daily lesson plans and music integration activities were implemented. In this context, the learning and teaching method, learning-teaching process, activities, educational technologies used, tools and equipment were rearranged in order to integrate. At this stage, where the integration of music and mathematics will be ensured, the lyrics should also provide a transition of the content at a level that will realize the most critical gains of the course. In this research, creating the lyrics in syllabic meter, performing the vocalization at the most appropriate stage of the lesson (attracting attention, introduction, development, conclusion, etc.) sentence by sentence as if the words are being recomposed, almost musicalizing the expression is an extremely creative process. In this process, students feel comfortable and free to participate in music slowly at their own pace without being aware of it, and combine the music lesson they love with the mathematics lesson they fear.

The lesson, in a way, turns into a musical expression. In the research conducted by Bütüner (2010) and in the application stages of this model, the "Guideline for Using Musical Materials" developed by Kocabaş (2009) was used. When it is tried to be explained with information processing theory, this information enters the sensory record when the teacher moves to the concepts, principles, rules or problem solving stages musically after attracting attention, motivation, reviewing, transitioning to the lesson or entering the lesson with a question. Selective perception and attention processes come into play with visual, auditory and tactile worksheets, activity sheets and evaluation sheets, creating inputs for short-term memory. With music, this information (7 units between 5-9 units) (Tarman, 2016:40) comes to short-term memory. For this reason,

attention was paid to ensure that the melodies were at a level of difficulty (20 seconds) that primary school students could keep in their memories. The songs, which are repeated sentence by sentence at a slow tempo, reach their natural speed later in the lesson. The lesson turns into a musical lesson with the materials and activities used and is coded from short-term memory to long-term memory. The subject is reinforced with repetitions and adaptations to sample situations. Repeating the rhythm of the music with Orff instruments, accompanying, elaborating and organizing new information are important learning strategies (Kocabaş, 1998). It is thought that the meaning of the songs in transferring to the long-term memory is reinforced by the visuals, shapes and materials on the work, activity and evaluation sheets. It can be said that semantic, memorial and procedural memories are activated in the recall, organization and recall of previously learned songs. In this model, it can be said that the left brain is more related and the verbal, mathematical and the right brain is prominent and innovative and creative content is combined (<https://www.ted.com › talks>). According to Yazıcı (2017), music activates the right side of the brain, while words that the child reads or speaks aloud activate the left side. According to research, this increases the learning potential by at least five times. The third stage is the development of the student and teacher module (interdisciplinary content editing stage) in which the musical material is included. This stage is the stage where the content is rearranged based on the lyrics that make up the interdisciplinary content. By preparing modules consisting of worksheets, activity sheets and evaluation sheets in the center of the lyrics, materials are developed for both the teacher and the students, in which the songs are recorded and that the students can listen to and sing while working at home. At this stage, many active and constructive learning and teaching methods and techniques, especially cooperative learning, are used in the classroom. Students are even allowed to compose their own lyrics and music. In this sense, it is a stage in which students' creativity develops. According to Yalova (2019), An et al. (2012) suggested a teaching model for music-mathematics integration courses. The model consists of five stages with different levels focusing on music and mathematics at each stage, in the first stage, teachers introduce musical knowledge using theories of music composition or musical instrument background. Music will be the sole focus of teaching in the first phase. In the second stage, teachers introduce the connection between musical activity and mathematical goals. Both music and mathematics will be the focus in the second stage, but music will require more focus than mathematics (Yalova, 2019:28). An, Capraro, Tillman, (2013) presented examples of mathematics lessons integrated with music. In the mathematics course integrated with music, students had the opportunity to use notation, use musical instruments and create their own compositions on the subject. In this model, it is stated that students are given the chance to practice and experience their own skills in music and mathematics content. The fourth stage is the implementation of the program and the evaluation of its effectiveness. Determination of student achievement, attitude, level of multiple intelligence domains, opinions. This is the stage where the effectiveness of the model is applied, tested and re-evaluated. It is the stage in which a judgment is given about the program based on student achievement, attitude, level of multiple intelligence domains, and qualitative data. The program is expanded by making necessary corrections and improvements in the program. These changes also necessitate teacher training. This model is also consistent with the stages of the curriculum development process. The developed model proposal presents a conceptual framework based on the pre-test-post-test and time-series pattern with a control group and quantitative data, in which the cause-effect relationship can be established methodologically, and in this context, it shows a qualitative feature. The model proposal in question exhibits an interdisciplinary approach as it has strong theoretical foundations based on educational sciences, elementary teacher education, mathematics, music, curriculum development, statistics, measurement and evaluation. Thus, the benefits of music range from cognitive aspects (i.e., improving classroom environment, facilitating learning and recall/improving recall of facts, motivation and exploration of students, and in-depth exploration of content) to affective aspects (i.e., reducing stress, increasing enjoyment, and improving student-teacher relationships). (Crowther, 2011, and Mc Fadden, 2012).

SUGGESTIONS

1. While developing the content of the interdisciplinary project or course, the problem situation, the problem sentence and the sub-problem sentences or the questions regarding the content should be created in a way that addresses the solution of a real problem.
2. Consideration should be given to which sub-dimensions of music education can be used within the framework of which theoretical foundations.
3. An instruction on how and for what purpose the songs or melodies will be used will provide more systematic applications.
4. A content arrangement should be made that will serve the achievements of the related disciplines.
5. There must be experts and practitioners from every field or discipline.
6. Due to the nature of the project, when large group work is required, the problems of the employees arising from psychological and institutional factors may adversely affect the realization of the objectives of the projects and the public interest. For this reason, it is recommended that project managers be very sensitive when choosing the project team.
7. This model can also be a useful model in teaching other fields.
8. Learning through Music should be used as a method outside of its own acquisitions by associating the teaching of all courses or disciplines with music activities.
9. The function of the education system to provide a democratic art education by giving all students the right to benefit from music education, not just talented students, and the right to music education should be taken into consideration for the public.
10. It is necessary to encourage students to express their creativity by allowing them to make their own words and music.

REFERENCES

- Al, S. (2016). Müzikal Zekâ Temelinde Çoklu Zekâ Etkinliklerini Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulamak: Bir Eylem Araştırması, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı,
- An, S. A., Ma. T., & Capraro, M. M. (2013). Preservice teachers' beliefs and attitude about teaching and learning mathematics through music: An intervention study. *School Science and Mathematics*, 111(5), 236-248.
- Ataman, Ö. (2014). "Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Başarısında Mozart Müziği Etkisi". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 29 (2014): 81-93 <http://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7788/101808>
- Baykul, Y. (2003). İlköğretimde Matematik Öğretimi 1-5 Sınıflar İçin. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bütüner, İ. (2010). İlköğretim Matematik Öğretiminde Şarkı Kullanımının Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık
- Cavanaugh, L.K. (2005). The Study of the Effects of Music on Middle School Students' Math Test Scores. Unpublished PhD Thesis. Barry University
- Crowther, G. (2011). Using science songs to enhance learning: An interdisciplinary approach. *CBE-Life Science Education*, 11, 26-30
- Demirel, Ö. (1998). Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Kardeş Kitap ve Yayınevi
- Duman, B., Aybek, B. (2003). Süreç-Temelli ve Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı,11, ss:1-12
- Dıkcı, A. (2002), "Orff tekniği ile verilen müzik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi". Doktora Tezi, Ankara
- Dınçer, M. Ece, A. S., Yıldızlar, M. (2008). 'İlköğretim Okullarında Müziklendirilmiş Matematik Oyunlarının Başarı ve Tutuma Etkisi', The First International Congress of Educational Research, May 1-3, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale
- Turna, Ö.; Bolat, M. (2015). Eğitimde Disiplinlerarası Yaklaşımın Kullanıldığı Tezlerin Analizi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(1), 35-55
- Tübitak. (2007). Matematik Öğretiminde Müziğe Dayalı Materyal Geliştirme, 106G140 no'lu KAMAG Projesi
- Türkdoğan, A. (2014). Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar. Demir , B.S. Ed. Eğitim Araştırmaları, Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar.4. Baskıdan çeviri, Ankara, Eğiten Kitap yayınları
- EARGED . (2003). Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması, Ulusal Rapor.
- EARGED. (2005). 2003 PISA 2003 Projesi, Ulusal Nihai Rapor.
- Gardner, Fox, Jeffery, Knowles . (1996). "Improves Reading and Math Performance" Nature May:23
- Göğüş, G. (2008). Müziksel ve Matematiksel Öğrenme Başarısı Arasındaki İlişki, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1),7989,Retrievedfrom<https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16687/173406>
- Işıtan, S., Doğan, M. (2020). Müzik Destekli Matematik Öğretiminin Erişi ve Tutuma Etkisi, IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, sayı.8, ss.404-424
- Karşal, E. (2004). İlköğretim 1.Kademe 2.Sınıf 8. Yaş Grubu Çocukların Müzik Yetenekleri İle Matematik Yetenekleri ve Soyut Zekaları Arasındaki İlişki, Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi, Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu (7-10 Nisan 2004), Isparta
- Kıvılcım, T., Mertoğlu E. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Müzik Eğitimi Programının Matematik Becerileri Açısından İlkokula Hazır Bulunuşluğa Etkisi. Hacettepe Journal of Educational Research. 2017; 3(1): 0-0.
- Kocabaş, A. (1997). "Temel eğitim ikinci kademe öğrencileri için müziğe ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ", Ankara, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Journal of Education), ss;13, ss: 141-145
- Kocabaş, A. (1998). " İşbirlikli öğretmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri ", Ankara, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Journal of Education) ss;14, ss: 117-123
- Kocabaş, A. (2003). "Erken Çocukluk Dönemi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Müziği Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanlarının Karşılaştırılması", OMEP, Dünya Konseyi Toplantısı, KUŞADASI (Uluslararası-Bildiri)
- Kocabaş, A. (2004). Müzik Eğitiminin Çoklu Zekâ Alanlarına Etkisi ve Köy Enstitüleri, Yeniden İmece, Ağustos, Sayı:4

- Kocabaş, A. (2008). Müzik ve Matematik. Yeniden İmece Dergisi, sayı: 18
- Kocabaş, A. (2009). "Using songs in mathematics instruction: Results from pilot application", World Conference on Educational Sciences, Near East University, North Cyprus, 4-7 February, 2009, Science Direct, Social Science, Procedia Social and Behavioral Sciences Volume 1.p:538-544
- Kocabaş, A. (2013). Müzik Öğretiminin Temelleri, İzmir, 4. Baskı, Kanyılmaz matbaası
- Kocabaş, A. (2019). Disiplinlerarası Yaklaşımında Bir Model Önerisi: Müzikle Matematik Öğretimi, 21-22 Haziran, 2019, İstanbul Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Disiplinlerarası Yaklaşımında Uluslararası Matematik ve Müzik Kongresi, Özet ve Tam Metin Bildiri Kitabı, İstanbul, Marmara Üniversitesi Yayınevi
- Mc Fadden, T. (2012). Music in the science classroom: The impact of content-based songs on learning & engagement. Unpublished master's thesis, University of Otago
- MEB. (2006). "İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)" Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2015). PISA 2012 Ulusal Nihai Raporu. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Nures, T., Brgant, P. (2008). Çocuklar ve Matematik, (Çev. edit.Selma Koçak), İstanbul, Doruk yayınları
- Rauscher, F. ve Shaw, G. (1997). "Enhances Higher Brain Function", Neurological Research
- Rudd, S. (2000). Music as an Exemplar of Mathematics: Implications for Integrating Math with Music Education. Unpublished PhD Thesis. Claremont Graduate University.ch, Feb. 28
- Sargın, T. (2016). Hayat Bilgisi Dersi Öğrenme Ortamlarına Çoklu Zeka Kuramının Müziksel Zeka Alanını Eklemlemek: Bir Eylem Araştırması, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
- Selçioğlu, E. (2006). Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile İşlenen Müzik Dersinin Öğrencilerin Zeka Alanlarına Etkisi ve Öğrenciler İçin Geliştirilmiş Çoklu Zeka Ölçeği, Gazi Üniversitesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Bildiri kitabı, 1.Cilt
- Shaw, G., Graziano, A. Ve Peterson, M. (1999). Piano and computer training boost student math achievement. Neurological Research, 21. 139-152.
- Şendur, Y; Akgül Barış, D. (2002). Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı, GÜ Gazi Eğitim Dergisi, Cilt 22, Sayı 1, (165-174)
- Tarman, S. (2016). Müzik Eğitiminin Temelleri, Ankara, Müzik Eğitimi Yayınları
- Talışık, E. (2013). İlkokul Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Derslerinde Öğretim Materyali Olarak Şarkıların Kullanılmasının Öğrencilerin Başarı ve Tutum Gelişimleri Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tan, N. (2016). İlkokul Matematik Derslerinde Şarkı Kullanımının Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Sözcük Dağarcığı Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı
- Vural, A, Ece, A.S ve Eren, A. (2019). Müzik Aracılığıyla İstem Dışı Hatırlanan / Zihinde Canlanan Anıların/Geleceğe Yönelik İmajların Matematik Ders Başarısı Üzerindeki Etkileri, 21-22 Haziran, 2019, İstanbul Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Disiplinlerarası Yaklaşımında Uluslararası Matematik ve Müzik Kongresi, Özet ve Tam Metin Bildiri Kitabı, İstanbul, Marmara Üniversitesi Yayınevi
- Whitehead, B. (2001) The effect of music-intensive intervention on mathematics scores of middle and high school students. Capella University; Unpublished PhD dissertation.
- Yağışan, N., Köksal, O., Karaca, H. (2014). İlkokul Matematik Derslerinde Müzik Destekli Öğretimin Başarı, Tutum ve Kalıcılık Üzerindeki Etkisi, İdil Dergisi, 3 (11).
- Yalovalı, R. (2019). İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzikle Bütünleştirilmiş Matematik ile Fen ve Teknoloji Derslerine İlişkin Tutum ve Başarılarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Lefkoşa
- Yazıcı, D. (2017). Müziğin İnsan Beyni Üzerindeki Etkisi, International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS), June 201: 3(1)
- Yıldırım A. (1996). Disiplinlerarası Öğretim Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 12: 89-94
- Yoshida, E. A. (2005). The Role of Music in the mathematical performance of high school students with moderate learning disabilities. Unpublished Ms Thesis. California State University.

Internet reference:

1.<https://pisa.meb.gov.tr/> (14.02.2022erişim tarihi). Pısa 2018 Türkiye Ön Raporu

2.<https://odsgm.meb.gov.tr/> (14.02.2022 erişim tarihi). Timms 2019 Türkiye Ön Raporu

3.<http://mufredat.meb.gov.tr> › Programlar (14.02.2022 erişim tarihi)

Ortaokul Öğretmenlerinin Disiplinlerarası Yaklaşımına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi¹

Determining Secondary School Teachers' Views on Interdisciplinary Approach

Fatma BAYRAMBAŞ²

Fatma AĞAÇDİKEN³

Sündüs GÜNEŞ CAN⁴

Öz

Araştırmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşıma yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları farklı şehir ve okullarda görev yapan on matematik, yedi fen bilimleri, altı Türkçe, yedi sosyal bilgiler, dört İngilizce, dört din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olmak üzere toplam 38 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar, ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiş olup göz önünde bulundurulmuş ölçütler, katılımcıların matematik, fen bilimleri, Türkçe, sosyal bilgiler, İngilizce ve din kültürü ana dallarında, devlet okulunda görev yapmaları ve disiplinlerarası yaklaşım hakkında ön bilgiye sahip olmalarıdır. Veriler Mevcut 6., 7. ve 8.sınıf kazanımlarından oluşan materyal ve yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Kazanımlardan oluşan materyal matematik, sosyal bilgiler, İngilizce, fen bilgisi, Türkçe, din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri kazanımlarıdır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşım hakkında görüşlerinin sınırlı olduğu, matematik ve fen bilgisi derslerinin kazanımlarının ilişkili olduğu, disiplinlerarası yaklaşımın yararları incelendiğinde ise en çok kalıcı öğrenmeyi sağlayabileceği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu doğrultuda mevcut uygulama ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Disiplinlerarası, kazanımlar, ortaokul öğretmenleri

Abstract

The aim of the study is to determine the opinions of secondary school teachers about the interdisciplinary approach. In this study, case study design, one of the qualitative research methods, was used. The participants of the study consisted of 38 teachers, ten of whom were mathematics, seven science, six Turkish, seven social studies, four English, four religious culture and ethics teachers, working in different cities and schools. The participants were selected by the criterion sampling method, and the criteria considered are that the participants work in the majors of mathematics, science, Turkish, social studies, English and religious culture, and in a public school. The data were collected with the material consisting of the 6th, 7th and 8th grade objectives and semi-structured interview. The material consisting of the outcomes are the objectives of mathematics, social studies, English, science, Turkish, religious culture and ethics lessons. Content analysis approach was used in the analysis of the obtained data. As a result of the analyzes made, it was concluded that teachers' views on the interdisciplinary approach were limited, the objectives of mathematics and science courses were related, and when the benefits of the interdisciplinary approach were examined, it was concluded that the most permanent learning could be achieved. In this direction, suggestions for current practice and future research have been developed.

Keywords: Interdisciplinary, objectives, secondary school teachers

¹Bu çalışma 5.Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu' nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur. (28-30 Ekim-2021, Alanya)

²Arş. Gör. Gelişim Üniversitesi, fbayrambas@gelisim.edu.tr, orcid.org/0000-0003-3751-0402

³Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, fadik_90_55@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-3243-6330

⁴Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, sundusgunescan@gmail.com, orcid.org/0000-00015976-3243-0424

GİRİŞ

Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) yaklaşım, çeşitli disiplinlerin bir konu veya bir problem etrafında bütünleştirilmesidir (Aydın ve Balım, 2005). Öğrencilerin disiplinler arasında ve bunların gerçek hayatla olan ilişkisini kurmalarını, değişim ve gelişim içinde olan toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilme becerileri geliştirmelerini sağlar (Martinello ve Cook, 2000). Disiplinlerarası yaklaşım STEM, GEMS gibi yöntemlerle uygulanmaktadır (Doğan ve Saraçoğlu, 2019). STEM; bilim/fen (science), teknoloji (technology), mühendislik (engineering) ve matematiğın (mathematics) bir araya getirilmesiyle okul öncesinden yükseköğrenime kadar disiplinlerarası yaklaşımla bireylerin problemleri tespit etmesini, bu problemlere pratik ve isabetli çözümler üretmesini hedefleyen bir eğitim yaklaşımıdır (Altunel, 2018). Disiplinlerarası bir yaklaşımla kaliteli ve etkili öğrenimi önceleyen, öğrenilen bilginin yaşam temelli olarak kullanılmasını ve farklı alanlarda üst düzey düşünmeyi amaçlayan bir eğitim tarzıdır (Yıldırım, 1996; Yıldırım ve Altun, 2015).

Disiplinlerarası yaklaşım hakkında yapılan çeşitli çalışmalarda da disiplinlerarası uygulamaların etkili ve olumlu katkı sağladığı görülmüştür (Demirel, Tuncel, Demirhan ve Demir, 2008; Güder ve Gürbüz, 2018; Özkök, 2005). Disiplinlerarası yaklaşım uygulamalarıyla pasif öğrencilerin; öğrenmelerinin kolaylaştığı, derse katılımlarının arttığı, işbirliğine dayalı çalışma yaptıkları, özgüvenlerinde artış olduğu, öğrenirken zevk aldıkları, okula ve derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri saptanmıştır (Demirel vd., 2008).

Yıldırım (1996)'a göre eğitim sistemimizin ilkokulda, ortaokul ve lise kademelerinde bir ölçüde disiplinler öğretim yapılmaktadır. Günümüzde bilgi ve teknoloji hususunda önde gelen ülkeler incelendiğinde bu ülkelerin; fen bilimleri, matematik, teknoloji ve mühendislik temelli bir eğitim sistemine sahip oldukları görülmektedir (Doğan ve Saraçoğlu, 2019; MEB, 2016). Ülkemizde ise sınırlı sayıda çalışma olmasının yanında STEM hakkında en çok çalışma fen bilimleri alanında yapılmaktadır (Kızılay, 2018). Ayrıca STEM eğitimiyle ilgili MEB tarafından 2016'da yayımlanan rapora göre ülkemizde STEM eğitimi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış doğrudan bir eylem planı bulunmamaktadır. STEM'i güçlendirebilmek için 2015-2019 stratejik planında yer verilmiştir. TIMSS ve PISA gibi sınavların sonuçlarının daha iyi hale gelebilmesi için ülkemizde STEM eğitimi öncelikli olarak ele alınması gerekmektedir (MEB, 2016).

Turna ve Bolat (2015) 1861-2013 yılları arasındaki eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezleri incelemiş, çalışma sonunda disiplinlerarası uygulamaların etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında etkisi her geçen gün artan disiplinlerarası yaklaşımla ilgili çalışmaların yabancı ülkelere oranla ülkemizde oldukça sınırlı olduğu saptanmıştır. Bu durumun öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşım hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, okullarda zümreler arası disiplinlerarası çalışmalar için yeterli işbirliğinin yapılmamasından kaynaklandığı düşünülmüştür (Turna ve Bolat, 2015).

Ortaokul öğretim programları, çağa uygun birey yetiştirmek amacıyla bilişsel becerilerin kullanımına teşvik eden, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, değerler, beceriler ve yetkinlikler çerçevesinde diğer disiplinlerle ve günlük hayatla bütünleştirilerek yapılmıştır. Ortaokul müfredatının çağın gerekliliği olarak 21. yy becerilerini kazandırmaya yönelik olması önemlidir (MEB, 2018). STEM eğitimi de disiplinleri bir araya getirerek kaliteli öğrenme, var olan bilgiyi günlük hayatta kullanma, yaşam becerilerini artırma, üst düzey ve eleştirel düşünmeyi kapsayan bir eğitim olarak düşünülebilir (Yıldırım ve Altun, 2015; MEB, 2016). MEB öğretim programı (2018) ve MEB (2016) STEM eğitim raporu incelendiğinde ilişkili olan derslerin disiplinlerarası öğretilmesinin gerekliliği, üreten, tasarlayan, geliştiren bireyler yetiştirmenin hedeflendiği görülmektedir. Ülkemizde öğretmenler üzerinde STEM ile ilgili yapılan çalışmalarda disiplinlerarası bağlantıyı kuran yine öğretmenlerdir (Kızılay, 2018). Disiplinlerarası ilişkiyi kuracak olan öğretmenlerin; öğretim programının amaçlarını ne kadar bildikleri, disiplinlerarası çalışma hakkında görüşlerinin ne olduğu, derslerinde hangi ders veya hangi konu ile ilişkili olduğunu bilmeleri ve var olan ilişkilere yer verip vermediklerinin belirlenmesi önemlidir.

Bu bağlamda araştırmada, temel olarak ortaokul öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşıma yönelik görüşleri nedir? sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşıma ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul öğretmenleri, disiplinlerarası ilişkileri en çok hangi derslerle ve konularla kurmaktadır?
3. Ortaokul öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşımın yararları ve sınırlılıklarına yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Durum çalışması sosyal bilimsel araştırma yapmanın çeşitli yollarından birisidir. Merriam (1998) durum çalışmasını ve özelliklerini şöyle açıklamıştır; sosyal, örgütsel, bireysel, grup ve politik olaylarla ilgili bilgilerimize de katkıda bulunmak amacıyla birçok durumda kullanılmaktadır. Durum çalışması sistematik basamaklardan oluşan desen türlerinden biridir ve bilgi toplama, toplanan bilgileri düzenleme, bu bilgileri derinlemesine yorumlayarak araştırma bulgularına ulaşma gibi basamakları içerir (Chmiliar, 2010). Durum çalışmalarında belirli bir zaman içerisinde ortamda neler olduğuna bakılıp verileri sistematik şekilde toplama ve toplanan verileri analiz ederek sonuçları ortaya çıkarmak hedeflenmektedir (Creswell, 2007). Yine Creswell (2007)'e göre durum çalışmalarında olayların çok yönlü ele alınması ve verilerin farklı ölçme araçları ile desteklenerek temaların oluşturulması gereklidir (Creswell, 2007).

Katılımcılar

Araştırmada Samsun ve İstanbul illerinde beş farklı devlet okulunda çalışan on matematik, sekiz fen bilimleri, yedi Türkçe, yedi sosyal bilgiler, dört İngilizce, altı din kültürü öğretmeni olmak üzere toplam 42 öğretmene ulaşılmıştır. Fakat bir fen bilimleri, bir türkçe ve iki din kültürü ve ahlak bilgisi branşlarından 4 öğretmenin disiplinlerarası yaklaşım hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmüş, çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Çalışmada 38 öğretmenin verileri kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde sadece ana branş öğretmenlerinin okulda bulunması branşların belirlenmesini sağlamıştır. Katılımcı dağılımları branşlara göre farklılık göstermekte ve ana branşlardan oluşmaktadır. Bu durum veri toplanan devlet okullarındaki mevcut öğretmen sayıları ve çalışmaya katılımdaki gönüllülük esasından etkilenmektedir. Katılımcıların seçilmesinde amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi gereği katılımcılar amaca yönelik seçilir ve bu sayede araştırmaya katkı sağlayacak kişiler belirlenmiş olur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde göz önünde bulundurulmuş ölçütler; ilgili ana dallarda ve devlet okulunda görev yapıyor olmaları ve disiplinlerarası yaklaşım hakkında ön bilgiye sahip olmalarıdır. Çalışmada iki farklı ölçme aracı kullanılarak veriler toplanmıştır. Mevcut 6., 7. ve 8. sınıf müfredatlarının matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, İngilizce, Türkçe, din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri kazanımlarını içeren materyal araştırmacılar tarafından öğretmenlere verilmiş, öğretmenlerden branşları ile ilgili diğer derslerin kazanımları ile eşleştirmeleri istenmiştir. Süreci tamamlayan öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşme sorularını cevaplamışlardır. Öğretmenlerin isimleri kullanılmamış, katılımcı öğretmenlere kod verilmiştir. Matematik öğretmenleri M1, M2, M3...; fen bilimleri öğretmenleri F1, F2, F3...; Türkçe öğretmenleri T1, T2, T3...; sosyal bilgiler öğretmenleri S1, S2, S3...; İngilizce öğretmenleri İ1, İ2, İ3...; din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri DKAB1, DKAB2, DKAB3... ile kodlanmıştır. Tablo 1'de öğretmenlerin demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler

	Özellik	N	%
Cinsiyet	Kadın	28	73,7
	Erkek	10	26,3
Kıdem	1-5 yıl	1	2,6
	6-10 yıl	13	34,2
	11 yıl ve üstü	24	63,2

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 28'i (%73,7) kadın, 10'u (%26,3) erkek öğretmendir. Katılımcıların mesleki kıdemleri ise 1'i (% 2,6) 1-5 yıl kıdemli, 13'ü (34,2) 6-10 yıl kıdemli, 24'ü (63,2) 11 yıl ve üstü kıdemli ğretmedir.

Verilerin Toplanması

Veriler iki aşamalı olarak toplanmıştır. İlk aşamada; araştırmacıların hazırladığı mevcut 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde altı ana dersin kazanımlarını içeren veri toplama materyali öğretmenlere sunulmuştur. 5. sınıf düzeyi ise ilkököl konularının genel tekrarı niteliğinde olması sebebiyle çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu materyal ile öğretmenlerin hangi kazanımın hangi ders, konu ve kazanım ile ilişkili olduğunu göstermeleri istenmiştir. Bu aşamayı tamamlayan ğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşme de veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme soruları iki uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan biri on yıllık matematik ğretmeni, diğeri ise eğitim fakültesinde ğretim üyesidir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra 3 ğretmen ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma yapılan İngilizce, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenleri verileri çalışmaya dahil edilmemiştir. Görüşme formundaki sorular yarı yapılandırılmış olup amaca yönelik hazırlanmış ve kategorize edilmiştir. Bu kategoriler "disiplinlerarası yaklaşım", "ders kapsamında diğeri derslerle disiplinlerarası ilişkiler", "disiplinlerarası yaklaşımın yararları", "disiplinlerarası yaklaşımın sınırlıkları" bulgular kısmında yer verilmiş olup son olarak "öneriler" ise sonuç ve öneriler kısmında ele alınmak üzere birbirini takip etmiştir. Araştırma verileri 2020-2021 eğitim ğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır. "Disiplinlerarası yaklaşım deyince aklınıza neler gelmektedir?", "Disiplinlerarası uygulamalarda dersiniz diğeri disiplinlerle nasıl ilişkilendirilir? (Branşınızın ilişkili olduğu dersler var mıdır? Varsa hangi dersler? Hangi konular ile ilişkilidir? Nasıl bir ilişki vardır? Konuların hangisi önce işlenmelidir? Siz müfredat yazıcısı olsaydınız ilişkili olan ders süreçlerini nasıl tasarlıyorsunuz?)", "Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı uygulamalar hangi yönlerden öğrencilere yarar sağlamaktadır?", "Disiplinlerarası yaklaşımda yaşanabilecek olan sıkıntılar neler olabilir?" gibi sorular öğretmenlere yöneltilmiştir. Görüşmeler, ğretmenlerin istekleri doğrultusunda okul içi veya dışı uygun mekanlarda gerçekleştirilmiştir. Ses kayıt cihazı ile görüşmeler kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

İçerik analizi yaklaşımına göre veriler analiz edilmiştir. İçerik analizinde elde edilen verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da belirlenen kavramların gruplanması ve buna göre veriyi açıklayan temaların belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada öncelikle veriler yazılmış, yazılı veriler kavramsallaştırılıp düzenlenmiş, birbiri ile ilgili kodlar bir araya getirilip temalar oluşturulmuştur. Kazanım eşleştirmelerinden elde edilen kazanım kodları ise ders bazında tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır. Kazanımlar ise ders adı.sınıf düzeyi.ünite.kazanımı şeklinde kodlanmıştır. Başka bir deyişle 6.sınıf sosyal bilgiler dersinin 1.ünitesinin 1.kazanımı SB.6.1.1 şeklinde tablolara yazılmıştır (bkz. Tablo 6).

Geçerlik ve Güvenirlik

Güvenirlik, aynı veri grubunun farklı araştırmacılar tarafından incelenmesi neticesinde aynı sonuca ulaşıp ulaşılmadığıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Güvenirlik için elde edilen ham veriler 3 araştırmacı tarafından bağımsız kodlanmıştır. Daha sonra araştırmacılar kodlar arasındaki benzerlik veya farklılıklara bakıp karşılaştırma yaptıktan sonra temaları oluşturulmuştur. Kodlamalar arasındaki görüş birliği düzeyini ve iç tutarlılığı belirlemek

amacıyla güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Miles Huberman modeline göre güvenilirlik katsayısı üzerinde görüş birliği sağlanan tema sayılarının görüş farklılığı olan tema sayılarına oranıdır (Baltacı, 2017). Modele göre araştırmacılar arasındaki görüş birliği en az %80 olmalıdır.

Güvenirlik Katsayısı= (Görüş birliği sağlanan tema sayısı / Toplam tema sayısı) x 100 formülü ile hesaplanmaktadır (Baltacı, 2017). Bu çalışmanın güvenilirlik katsayısı %84, 6'dır. Aşağıda kodları ile birlikte bir tema verilmiştir. "Hep aynı dersmiş hissi", "öğretmenler arası iletişimsizlik", "eş zamansızlık", "öğrenilmediğinde diğer derste sorun yaşatması", "bir haftalık devamsızlıkta fazla kayıp olması", "müfredatın yetişmesinin engellenmesi" kodları öngörülen sıkıntılar teması altında toplanmıştır. Bireylerden doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bunlara dayanarak sonuçlar açıklanmıştır. Böylece çalışmanın inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin görüşleri görüşme sonrasında araştırmacılar tarafından kodlanmış ve ilgili kodlar temalar altında toplanmıştır. Temalar ise çalışmanın araştırma soruları bünyesinde bulgular kısmında rapor edilmiş ve yorumlanmıştır.

Ortaokul Öğretmenlerinin Disiplinlerarası Yaklaşım İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşıma yönelik bilgilerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Disiplinlerarası Yaklaşıma Yönelik Bilgileri

Kodlar	Katılımcılar
Dersler arası ilişkilendirme	M1, M3, F1, F3, T1, T3, T5, T7, S1, S6, S7, İ1
Farklı derslerde aynı konu ve prensibin işlenmesi	M3, M4, F6, T3, İ1, İ5, DKAB1,
Dersler arası aktarım	M2, M4, İ2, İ5
Kazanımların birbiri ile bağlantısı	S4, İ2, DKAB1
Dersler arası yardımlaşma	İ2
Farklı dersleri birleştirme	T5

Tabloya göre, öğretmenler disiplinlerarası yaklaşımı en çok dersler arası ilişkilendirme, farklı derslerde aynı konu ve prensibin işlenmesi şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca tabloya göre disiplinlerarası ilişkiyi dersler arası aktarım, kazanımların birbiri ile bağlantısı, dersler arası yardımlaşma ve farklı dersleri birleştirme kodlarına ulaşılmıştır.

"Dersler arasındaki geçişler aklıma geliyor, İki ders içerisinde ya aynı konuyu kullanıyoruz ya da aynı prensibi kullanıyoruz." (M3)

"Diğer derslerle ilişkisi sanırım. Mühendislikle, işte ne bileyim teknoloji tasarımıla." (F3)

"Dersler arası yardımlaşma veya bir derste öğrendiğinin başka bir derse aktarımı diyelim. Mesela 7.sınıflarda son ünitemiz gezegenler, fen bilimleri dersi çok yardımcımız oldu. Hemen çocuklar hatırladı." (İ2)

"Bu yüzden bütün bilimler, sanat birbiriyle ilişkili. Zaten hayatı ayıramayız kesin çizgilerle. Şu alanı bu alanı diye ayıramayacağımıza göre hayatın içindeki her şey birbiri ile çok ilişkili. Bu sonuca öğrenciyi ulaştırmaya çalışıyoruz." (T5)

"Sistemik olarak adı disiplinlerarası geçiyor ama biz kendi işlediğimiz sistemde dersler arası bir kapsamın ya da içeriğin bizim müfredatımızın kapsam içerik disiplin ya da müfredatın birbiri ile işbirliği bağlantısı bu da kesinlikle olması gerekiyor" (S4)

"Türkçe ile İngilizce aynı gidiyor ya da mesela İngilizce de bir konu var gezegenlerle ilgili, o da zaten İngilizcenin ilk ünitelerinden birisi. Oradan bir bağlantı kurulabiliyor." (İ5)

Ortaokul Öğretmenlerinin Disiplinlerarası İlişkil Kurduğu Ders ve Konular

Matematik Öğretmenlerinin Diğer Derslerle Matematik Kazanım ve Konularını Eşleştirmesi

Matematik öğretmenleri matematik dersinin diğer beş ders ile olan ilişkisini verilen doküman üzerinde yaptıkları eşleştirmelerle belirtmişlerdir. Yapılan eşleştirmelerde konu ve kazanım kodları kullanılarak tablo oluşturulmuştur. İlişkili olan konular Tablo 3'te açıkça gösterilmiştir.

Tablo 3. Matematik Öğretmenlerinin Diğer Derslerle Matematik Kazanım ve Konularını Eşleştirmesi

	Türkçe	Sosyal Bilgiler	Din kültürü ve Ahlak Bilgisi	Fen Bilimleri	İngilizce
6.SINIF	M.6.1.3. Kümeler			F.6.4.2	
				F.6.2.3	
	M.6.1.4. Tam Sayılar			F.6.3.1	
				F.6.3.2	
				F.6.2.5	
				F.6.1.1	
	M.6.1.5. Kesirlerle İşlemler			F.6.3.2	
				F.6.4.2	
				F.6.5.3	
	M.6.1.6. Ondalık Gösterim			F.6.4.2	
			F.6.5.3		
M.6.2.1. Cebirsel İfadeler			F.6.7.2		
			F.6.4.4		
M.6.4.1. Veri Toplama ve Değerlendirme		S.6.5.1			
		S.6.5.5			
		S.6.2.3			
M.6.4.2. Veri Analizi				F.6.4.4	
M.6.3.2. Alan Ölçme				F.6.3.2.1	
				F.7.3.1	
7.SINIF	M.7.1.1. Tam Sayılarla İşlemler				
	M.7.1.2. Rasyonel Sayılar			F.7.3.1	
				F.7.3.3	
				F.7.2.2	
	M.7.1.3. Rasyonel Sayılarla İşlemler			F.7.3.2	
				F.7.7.1	
				F.7.3.3	
	M.7.1.4. Oran ve Orantı			F.7.1.1	
				F.7.3.1	
				F.7.4.3	
M.7.3.1. Doğrular ve Açılar			F.7.3.2		
			F.7.5.2		
			F.7.5.3		
M.7.4.1. Veri Analizi			F.7.6.2		
			F.7.5.5		
8.SINIF	M.8.1.1. Çarpanlar ve Katlar			F.8.7.1.	
	M.8.1.2. Üslü İfadeler			F.8.4.1.	
	M.8.1.3. Kareköklü İfadeler			F.8.4.4.	
				F.8.4.5.	
				F.8.2.2	
	M.8.4.1. Veri Analizi			F.8.4.5	
				F.8.3.1	
				F.8.4.2	
M.8.5.1. Basit Olayların Olma Olasılığı			F.8.2.2.		

M.8.2.2. Doğrusal Denklemler	F.8.3.1.
	F.8.4.3.
	F.8.5.1.
M.8.2.3. Eşitsizlikler	F.8.5.1
M.8.3.1. Üçgenler	F.8.1.1.

Tabloya göre 6. sınıf düzeyinde tam sayılar konusu ile fen bilimleri dersinin bileşke kuvvet ve sabit süratli hareket; ondalık gösterim konusu ile yoğunluk ve sesin sürati; cebirsel ifadeler ile elektriksel direnç ve bağlı olduğu faktörler konuları eşleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. 7. sınıf düzeyinde tam sayılarla işlemler konusu ile kütle ve ağırlık ilişkisi; rasyonel sayılarla işlemler konusu ile kuvvet, iş ve enerji ilişkisiyle ampullerin bağlanma şekilleri; doğrular ve açılar konusu ile aynalar, ışığın kırılması ve mercekler konularının eşleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. 8.sınıf düzeyinde çarpanlar ve katlar konusu ile elektrik yükleri ve elektriklenme; üslü ifadeler ile periyodik sistem; kareköklü ifadeler konusu ile mutasyon ve modifikasyonla maddenin ısı ve etkileşimi; basit olayların olma olasılığı konusu ile kalıtım; doğrusal denklemler ile basınç, kimyasal tepkimeler ve basit makinalar; üçgenler konusu ile mevsimlerin oluşumu konularının eşleştirildiği görülmüştür. Ayrıca 6. sınıf düzeyinde veri toplama ve değerlendirme konusu ile sosyal bilgiler dersinin üretim, dağıtım ve tüketim konularının eşleştirildiği görülmüştür.

Kazanımlarla eşleştirmelerde yer verilmeyip fakat öğretmenlerin görüşme esnasında ifade ettikleri eşleşmeler bulunmaktadır. Matematik dersinin Türkçe dersi ile ilişkili olduğu aşağıda belirtilmiştir.

“Fen bilgisi dersinde karakter çaprazlama konusu mesela çarpanlara ayırma ile benzer aslında. Türkçe dersindeki Farabi, İbn-i Haldun, Harezmi, İbn-i Sina gibi matematiğe çok ciddi katkılarda bulunmuş insanlar yer almakta. Yine Türkçe dersinde Atatürk ve Anılar konusunda Atakürk’ün yaptığı geometrik çalışmalardan bahsedilebilir.” (M6)

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Diğer Derslerle Fen Bilimleri Kazanım ve Konularını Eşleştirmesi

Fen bilimleri öğretmenlerinin hepsi (N=8) fen bilimleri ile matematik derslerinin konu ve kazanımlarının ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. İlişkili olan konular Tablo 4’te açıkça gösterilmiştir. Tabloya göre 6. sınıf düzeyinde bileşke kuvvet konusu ile tam sayılar; sabit sürat ve hareket konusu ile ondalık gösterim konuları ilişkilendirmişlerdir. 7. sınıf düzeyinde kütle ve ağırlık ilişkisi konusu ile tam sayılarla işlemler; kuvvet iş ve enerji konusu ile tam sayılarla işlemler; enerji dönüşümleri konusu ile veri analizi; ışığın kırılması ve mercekler konusu ile doğrular ve açılar konuları ilişkilendirilmiştir. 8. sınıf düzeyinde mevsimlerin oluşumu konusu ile dönüşüm geometrisi ve cisimlerin farklı yönlerden görünüşleri; iklim ve hava hareketleri konusu ile doğrusal denklemler ve veri analizi; kalıtım konusu ile eşitsizlikler; adaptasyon, biyoteknoloji ve basınç konuları ile doğrusal denklemler konusunun farklı kazanımlarının ilişkilendirildiği görülmüştür. Ayrıca maddenin ısı ile etkileşimi konusu ile veri analizi ilişkilendirilmiştir.

Tablo 4. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Diğer Derslerle Fen Bilimleri Kazanım ve Konularını Eşleştirmesi

	Türkçe	Sosyal Bilgiler	Din kültürü ve Ahlak Bilgisi	Matematik	İngilizce
	F.6.2.4. Solunum Sistemi		DKAB.6.3.3 DKAB.6.3.4		
	F.6.3.1. Bileşke Kuvvet			M.6.1.4.	
	F.6.3.2. Sabit Süratli Hareket			M.6.1.5. M.6.1.6.1 M.6.1.6.2 M.6.3.2 M.6.4.1	
	F.6.4.1. Maddenin Tanecikli Yapısı				
6.SINIF	F.6.4.2. Yoğunluk			M.6.3.5 M.6.1.6 M6.1.5	
	F.6.7.2. Elektriksel Direnç ve Bağlı Olduğu Faktörler			M.6.2.1	
	F.7.3.1. Kütle ve Ağırlık İlişkisi			M.7.1.1.(3. k)	
	F.7.3.2. Kuvvet, İş ve Enerji İlişkisi			M.7.1.1.5	
	F.7.3.3. Enerji Dönüşümleri			M.7.4.1	
7.SINIF	F.7.4.3. Karışımlar			M.7.1.4 M.7.1.5	
	F.7.4.5. Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm	S.6.5.1			
	F.7.5.2. Aynalar				
	F.7.5.3. Işığın Kırılması ve Mercekler			M.7.3.1	
	F.7.7.1. Ampullerin Bağlanma Şekilleri			M.7.2.2	
8.SINIF	F.8.1.1. Mevsimlerin Oluşumu			M.8.3.2.2 M.7.3.4	
	F.8.1.2. İklim ve Hava Hareketleri			M.8.2.2.1 M.8.4.1.	
	F.8.2.2. Kalıtım			M.8.2.3 M.8.2.2 M8.5.1.4	
	F.8.2.4. Adaptasyon (Çevreye Uyum)			M.8.2.2.5	
	F.8.3.1. Basınç			M.8.2.2.1 M.8.2.2.3 M.8.1.3	
	F.8.4.5. Maddenin Isı ile Etkileşimi			M.8.4.1. M.8.2.2.3	
	F.8.4.6. Türkiye’de Kimya Endüstrisi				
	F.8.5.1. Basit Makineler			M.8.3.4	
	F.8.6.2. Enerji Dönüşümleri			M.8.4.1	

Diğer derslerle olan ilişkilendirme sonuçları incelendiğinde fen bilimleri dersinin 6. sınıf düzeyinde din kültürü ve ahlak bilgisi dersiyle, 7. sınıf düzeyinde sosyal bilgiler dersi ile ilişkili konularının olduğu görülmüştür. Görüşme soruları ile alınan veriler de ise fen bilimleri dersinin sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi ve ingilizce dersleri ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Türkçe Öğretmenlerinin Diğer Derslerle Türkçe Kazanım ve Konularını Eşleştirmesi

Türkçe öğretmenlerinin hepsi (N=7) Türkçe ile sosyal bilgiler dersinin konu ve kazanımlarının ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. İlişkili olan konular tablo 5'te açıkça gösterilmiştir. Tabloya göre 6.sınıf düzeyinde doğa ve evren konusu ile kültür ve miras; milli mücadele ve Atatürkçülük konusu ile birey ve toplum, kültür ve miras, insanlar, yerler ve çevreler; erdemler konusu ile bilim, teknoloji ve toplum; milli kültürümüz konusu ile üretim, dağıtım ve tüketim, birey teknoloji ve toplum; vatandaşlık konusu ile etkin vatandaşlık konu ve kazanımlarının ilişkili olduğu görülmüştür. 7. sınıf düzeyinde erdemler konusu ile birey ve toplum, kültür ve miras; milli kültürümüz konusu ile kültür ve miras; doğa ve evren konusu ile bilim teknoloji ve toplum konularının ilişkilendirildiği görülmüştür. 8. sınıf düzeyinde ise sadece milli mücadele konusu ile inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin milli uyanış: bağımsızlık yolunda atılan adımlar konusu ilişkilendirilmiştir.

Tablo 5. Türkçe Öğretmenlerinin Diğer Derslerle Türkçe Kazanım ve Konularını Eşleştirmesi

		İngilizce	Sosyal Bilgiler	Fen Bilimleri	Matematik	Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi
6.SINIF	1.Doğa ve Evren		SB.6.2.5			
	2.Milli Mücadele ve Atatürk		SB.6.1. SB.6.2. SB.6.3.			
	4.Erdemler		SB.6.4.2			
	5.Milli Kültürümüz		SB.6.4.4 SB.6.5.1			
	6.Bilim ve Teknoloji		SB.6.5.4 SB.6.4			
	7.Sanat		SB.6.5.6			
	8.Vatandaşlık		SB.6.6.5			
	7.SINIF	1.Erdemler		SB.7.1.1 SB.7.1.4		
2.Milli Mücadele Ve Atatürk			SB.7.2.3 SB.7.6			
4.Milli Kültürümüz			SB.7.2.5 SB.7.6			
5.Doğa ve Evren			SB.7.4.1	F.8.6.4.3. F.8.6.4.4		
6.Sanat			SB.7.4.4 SB.7.5.2			
7.Kişisel Gelişim			SB.7.5.5 SB.7.1.4			
8.Bilim ve Teknoloji			SB.7.6.2 SB.7.1.3			
8.SINIF		1.Erdemler		İTA.8.1		
	2.Milli Mücadele ve Atatürk		İTA.8.2 İTA.8.3			

Türkçe dersi öğretmenleri sosyal bilgiler dersi dışında diğer derslerden ise sadece fen bilimleri dersi ile ilişkisi olduğu ifade edilmiştir. 7. sınıf düzeyinde doğa ve evren konusu fen bilimleri dersinin 8. sınıf düzeyindeki sürdürülebilir kalkınma konusu ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir.

Bunun yanı sıra öğrencilerin okuduğunu anlayabilmesi bakımından Türkçe dersinin tüm derslerle ilişkili olduğunu da belirtmişlerdir.

“Mesela bir örnek vereyim size, eskiden grafikler, tablolar diye bir konu vardı, matematikdeydi, şimdi bu Türkçe dersinde, bu konular matematikten Türkçeye alındı. Ben buna katılıyorum, yorum gerekiyor, karşılaştırma gerekiyor (T3)

“Örneğin kendi dersim için konuştuğumda Türkçe dersinde metinler hayatın her alanı ile ilişkili. Bi bakıyorsunuz işte uzay sistemiyle ilgili tema işliyorsunuz, hakikaten fen bilimleri ile ilişki birçok konuyu, bilimsel konuyu işlemiş oluyorsunuz, ya da bilim adamlarının hayatlarını, biyografisini işlediğimiz zaman bilimsel birçok konuya değİlnilmiş oluyor” (T6).

“Fen bilgisi bizim için yararlandığımız bir ders, disiplinlerarası yaklaşım ile ilgili, mesela bu keşifler, keşifleri işlerken, geri dönüşümü işlerken, doğa ve evren bunu ilerken bizim çünkü tema tema, bütün metinlerimiz tema temat ayrılmış durumda ve her temanın bir adı var, bu temalar ile baktığımızda doğa ve evren teması, fen bilgisi ile ilişkilendirebiliriz.” (T4)

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Diğer Derslerle sosyal bilgiler Kazanım ve Konularını Eşleştirmesi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hepsi (N=7) sosyal bilgiler dersinin Türkçe dersi ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. İlişkili olan konular tablo 6’da açıkça gösterilmiştir. Tabloya göre 6. sınıf düzeyinde; birey ve toplum konusu ile birey ve toplum, insanlar yer ve çevreler konusu ile doğa ve evren, bilim teknoloji ve toplum konusu ile bilim ve teknoloji, üretim dağıtım ve tüketim konusu ile bilim ve teknoloji, 7. sınıf düzeyinde; birey ve toplum konusu ile birey ve toplum, insanlar yerler ve çevreler konusu ile doğa ve evren, bilim teknoloji ve toplum konusu ile bilim ve teknoloji, üretim dağıtım ve tüketim konusu ile bilim ve teknoloji, etkin vatandaşlık konusu ile vatandaşlık konuları ilişkilendirilmiştir. 8. sınıf düzeyinde inkılap tarihi ve Atatürkçülük adı altında bir kahraman doğuyor, milli uyanış; bağımsızlık yolunda atılan adımlar, milli bir destan: ya istiklal ya ölüm konuları milli mücadele ve Atatürk konusu ile ilişkilendirilmiştir. Fen bilimleri dersi ile ilişkili olan konular; 6. ve 7. sınıf düzeyinde insanlar yerler ve çevreler konusu 8. sınıf düzeyinde iklim ve hava hareketleri konusu ile ilişki olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca İngilizce dersi ile ilişkisi olduğu belirtilerek (N=1) 6. ve 7. sınıf düzeyindeki bilim teknoloji ve toplum konusu aynı sınıf seviyelerindeki bilim ve teknoloji konusuyla, 7. sınıf seviyesindeki birey ve toplum konusu 8. sınıf seviyesindeki ev işleri konusu ile ilişkilendirilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Diğer Derslerle Sosyal Bilgiler Kazanım ve Konularını Eşleştirmesi

	Türkçe	Fen Bilimleri	İngilizce	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Matematik
6.SINIF	1.Birey ve Toplum	T.8.4 T.6.2		DKAB.6.5.1 DKAB.6.5.2	
	2.Kültür ve Miras		F.6.1.2	DKAB.6.1.1 DKAB.6.5.2	
	3.İnsanlar, Yerler ve Çevreler	T.6.1.	F.8.1.2.		
	4.Bilim, Teknoloji ve Toplum	T.6.6.		İ.8.9.	
	5.Üretim, Dağıtım ve Tüketim	T.6.6.			
	6.Etkin Vatandaşlık	T.6.8.			
	7.Küresel Bağlantılar				
1.Birey ve Toplum	T.8.4.		İ.8.8.	DKAB.7.3.2	

	2.Kültür ve Miras		
	3.İnsanlar, Yerler ve Çevreler	T.7.4. T.7.5.	F.8.1.2.
7.SINIF	4.Bilim, Teknoloji ve Toplum	T.7.8.	İ.8.9.
	5.Üretim, Dağıtım ve Tüketim	T.7.8.	
	6.Etkin Vatandaşlık	T.7.9.	
	7.Küresel Bağlantılar		
	1.Bir Kahraman Doğuyor	T.8.2.4	
8.SINIF	2.Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar	T.8.2.3	
	3.Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm	T.8.2.1 T.8.2.2	

Ayrıca görüşmeler de elde edilen verilere göre sosyal bilgiler dersinin din kültürü ve ingilizce dersleriyle de ilişkili olduğu belirlenmiştir.

“Mesela matematik dersi ile şimdi grafik yorumlama veriliyor yanlış hatırlamıyorsam 5 ve 6.sınıfta. Bizde özellikle 7.sınıflarda nüfus konusunda grafik yorumlama bölümü var, onu kullanabiliyoruz.” (S1)

“Okuduğunu anlama, yorumlama, özet çıkarma, çıkarımda bulunma bunların hepsini her derste kullanmak zorundayız. Mesela Türkçede öğrencinin bilmediği kelimeleri araştırması, İngilizcede de aynı şey, fen dersinde de ya da matematik dersinde öğrenci bilmediği bir terimi öğrenmez. O yüzden her türlü kazanımda diğer derslerle ilişkisi olan ders Türkçe dersidir.”(S2).

“Örneğin bir kere okuma konusu, malum bilgileri anlama noktasında, Türkçe dersi ile büyük bir iş birliğimiz var. (S4).

İngilizce Öğretmenlerinin Diğer Derslerle İngilizce Kazanım ve Konularını Eşleştirmesi

İngilizce öğretmenlerinin hepsi (N=4) İngilizce dersini Türkçe ve fen bilimleri dersi ile ilişkilendirmiştir. İlişkili olan konular tablo 7’de açıkça gösterilmiştir. Tabloya göre, 6. sınıf düzeyinde demokrasi konusu ile vatandaşlık; 7. sınıf düzeyinde biyografiler konusu ile bilim ve teknoloji, çevre konusu ile doğa ve evren, gezegenler konusu ile bilim ve teknoloji şeklinde belirtilmiştir. Fen bilimleri dersi ile ilişkili olan konular; 6. sınıf düzeyinde şehir merkezi konusu ile sistemlerin sağlığı, gezegeni kurtarmak konusu ile güneş sistemi; 7. sınıf düzeyinde çevre konusu ile evsel atıklar ve geri dönüşüm, gezegenler konusu ile uzay araştırmaları ve güneş sistemi ötesi; 8. sınıf düzeyinde mutfakta konusu ile besin zinciri ve enerji akışı, bilim konusu ile besin zinciri ve enerji akışı, doğal güçler konusu ile mevsimlerin oluşumu, iklim ve hava hareketleri şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 7. İngilizce Öğretmenlerinin Diğer Derslerle İngilizce Kazanım ve Konularını Eşleştirmesi

	Türkçe	Sosyal Bilgiler	Fen Bilgisi	Matematik	Din kültürü ve ahlak bilgisi
6.SINIF	2.Nefis Bir Kahvaltı 3.Şehir Merkezi 9.Gezegeni Kurtarmak 10.Demokrasi	SB.6.3. T.6.8	F.6.6.3. F.6.1.1.		
7.SINIF	1.Görünüş ve Kişilik 3.Biyografiler 6.Kutlamalar 9.Çevre 10.Gezenler	T.7.8. T.7.5. T.7.8.	SB.7.2. (1.k) SB.7.3. (1.k) F.7.4.5. F.7.1.1. F.7.1.2.		DKAB.7.3.
8.SINIF	1.Dostluk 3.Mutfakta 9.Bilim 10. Doğal Güçler		F.8.6.1. F.8.6.1. F.8.1.1. F.8.1.2.		DKAB.8.5. (4. k)

Ayrıca İngilizce dersini sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendiren bir öğretmen 6. sınıf düzeyinde şehir merkezi ile insanlar yerler ve çevreler; demokrasi konusunu etkin vatandaşlık; 7.sınıf düzeyinde kutlamalar konusunu kültür ve miras, çevre konusunu insanlar yerler ve çevreler konuları ile ilişkilendirmiştir. Din kültürü ve Ahlak bilgisi dersi ile ilişkilendirildiği görülmüş, ilişkili konular; 7. sınıf düzeyinde görünüş ve kişilik konusu ahlaki davranışlar; 8. sınıf düzeyinde doğal güçler konusu kuran-ı kerim ve özellikleri şeklinde belirtilmiştir.

“Çocuk hem fen bilgisinde öğrendiğini, geri dönüşüm, çevre ile ilgili şeyleri öğrendikten sonra aynı eş zamanlı olarak öğrenebiliyorlar, İngilizcede bunun tekrarını yapıyor.” (İ1).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Diğer Derslerle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kazanım ve Konularını Eşleştirmesi

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri din kültürü ve ahlak bilgisi dersini matematik (N=2), fen bilimleri (N=1), Türkçe (N=1), sosyal bilgiler (N=1) ve İngilizce (N=1) dersleri ile ilişkilendirmiştir. İlişkili olan konular tablo 8’ de açıkça gösterilmiştir. Tabloya göre, 6. sınıf düzeyinde peygamberler ve ilahi kitap inancı ve namaz konuları ile doğal sayılarla işlemler ve kümeler; 7. sınıf düzeyinde melek ve ahiret inancı konusu ile oran ve orantı; 8. sınıf düzeyinde zekât ve sadaka konusu ile cebirsel ifadeler ve özdeşlikler şeklinde belirtilmiştir. Fen bilimleri dersleriyle ilişkili olan konular; 6. sınıf düzeyinde zararlı alışkanlıklar konusu ile denetleyici ve düzenleyici sistemler; 7. sınıf düzeyinde melek ve ahiret inancı konusu ile güneş sistemi ötesi; 8. sınıf düzeyinde kader inancı konusu ile mevsimlerin oluşumu şeklinde belirtilmiştir. Türkçe dersi ile ilişkili olan konular; 6. sınıf düzeyinde temel değerlerimiz konusu ile vatandaşlık; 7. sınıf düzeyinde ahlaki davranışlar konusu ile erdemler ve duygular; 8. sınıf düzeyinde zekât ve sadaka konusu ile erdemler, din ve hayat konusu ile milli mücadele ve Atatürkçülük konularının ilişkili olduğu belirtilmiştir. Sosyal bilgiler dersi ile ilişkili olan konular; 6. sınıf düzeyinde temel değerlerimiz konusu ile birey ve toplum, kültür ve miras; 7. sınıf düzeyinde ahlaki davranışlar konusu ile birey ve toplum, İslam düşüncesinde yorumlar konusu ile bilim, teknoloji ve toplum, kültür ve miras, etkin vatandaşlık şeklinde belirtilmiştir. İngilizce dersi ile sadece 8. sınıf düzeyinde Hz. Muhammed’in örnekliliği konusu ev işleriyle ilişkilendirilmiştir.

Tablo 8. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İçin Eşleştirilen Kazanımların Branşlara Göre Dağılımları

	Türkçe	Sosyal Bilgiler	Fen Bilgisi	Matematik	İngilizce				
6.SINIF	1- Peygamber ve İlahi Kitap İnanıcı			M.6.1.1.4					
				M.6.1.3.1					
				M.6.1.1.4					
				M.6.1.3.1					
3- Zararlı Alışkanlıklar		SB.6.5.2	F.6.6.1.3						
			F.6.6.1.4						
5.-Temel Değerlerimiz	T.6.8.3	SB.6.1.2							
		SB.6.1.5							
		SB.6.2.3							
		SB.6.1.1							
		SB.6.1.3							
		SB.6.1.4							
		SB.6.7.1							
		SB.6.6.2							
7.SINIF	1- Melek ve Ahiret İnanıcı			F.7.1.2.4	M.7.1.4				
				2- Hac	SB.7.6.1				
				3- Ahlaki Davranışlar	T.7.1.	SB.7.1.1			
					T.7.3.	SB.7.1.2			
					T.7.7.	SB.7.1.3			
					SB.7.1.4				
				5.-İslam Düşüncesinde Yorumlar		SB.7.4.1			
						SB.7.4.2			
						SB.7.4.3			
						SB.7.2.5			
SB.7.6.3									
SB.7.6.4									
8.SINIF				F.8.1.1					
				F.8.6.1.2					
				F.8.6.2.1					
				1.Kader İnanıcı	F.8.6.2.2				
					F.7.2.1				
				F.7.2.2					
				F.6.1.2					
				F.6.1.1					
				2.Zekat ve Sadaka	T.8.1.1			M.8.2.1.	
								M.7.1.4	
								M.7.1.5	
				3.Din ve Hayat	T.8.2.1	SB.6.1			
						SB.6.2			
SB.6.3									

“Mesela...6. sınıfların sosyal bilgilerinde işlenen bir soruna getirilen çözümlerin hak sorumluluklar ve özgürlükler temelinde olması mesela 7. sınıfta ahlaki davranışlar konusunda işlediğimiz bir konu mesela. Bu iki konu yedinci sınıfa eklenerek aynı dönemde beraber işlenebilir.” (DKAB1)

“Bazen bizde ders esnasında matematikle ya da ne bileyim evrendeki düzeni işlerken fen bilimlerine falan da kayıyoruz.” (DKAB1)

“Fen bilgisi ile bilimsel verilerle eşleştirilip anlatılması da çok güzel oldu kainat ve evren konusu mesela.” (DKAB1).

Disiplinlerarası yaklaşımın yararları ve sınırlılıkları

Disiplinlerarası yaklaşımın yararları

Bu kısımda öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşımın yararlarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Burada yer alan kodlar tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşımın faydalarına yönelik görüşleri

Kodlar	Kişiler
Kalıcı ğrenme	M2, M5, F4, T1, S1, S2, S3, İ2, DKAB1, DKAB3
Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	M2, M4, M5, F1, F2, F3, S3
Pekiştirme	M1, F3, S1, S3
Çoklu zeka kuramı	F3, F4, T1
Farklı yönlerden görme	M3, M4, F4
Konuya yönelik ön bilgi oluşturma	M4, F3
Bilgiyi günlük hayata aktarabilme	M2, DKAB1
Öğretmenler arası iş birliğı	F1, F4
Eksik öğrenmeleri tamamlama	F3, F4
Öğretmenlerin diğerk alanlarda bilgili olması	F1
Somuttan soyuta	T1
Zamanı etkili kullanma	F1
İletişim ve işbirliğı	F1
Motive etme	F3
Uzun süreli bellek	S1
Ezberden uzak	S2

Disiplinlerarası yaklaşımın faydaları hakkında çoğunlukla kalıcı öğrenmeyi sağladığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı görüşüne ulaşılmıştır. Bunun yanında konuya yönelik ön bilgi oluşturma, pekiştirme, bilgiyi günlük hayata aktarabilme, çoklu zekaya yönelik olması, farklı yönlerden görme, ğretmelerin diğerk alanlarda bilgili olması, somuttan soyuta, zamanı etkili kullanma, iletişim ve işbirliğı, öğretmenler arası iş birliğı, eksik öğrenmeleri tamamlama, motive etme, bilgiyi uzak süreli belleğe atabilme, ezberden uzak kodlarına ulaşılmıştır.

“Bir yerde gördüğünü başka bir yerde karşılaştırma, farklı yönlerini, eksik yönlerini söyleme, bence avantajlıdır. Çocuğı daha motive edecektir. Çocuğın ğrenmesi kolaylaşacaktır.” (F3)

“Sinamps bağlantılarının sayısı artıyor, bilginin kalıcığı artıyor böylece, birde farklı cepheden bakmayı öğretiyor.” (M3)

“Bilgilerini artırıyor, tamamlıyor, bir bilgisi vardı, iki oldu. Ya da hiç yoktu, bir tane yaptı gibi, tamamlıyor ve pekiştirerek kalıcı olmasını sağlıyor.” (İ2)

Disiplinlerarası Yaklaşımın Sınırlılıkları

Bu kısımda öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşımın sınırlılıklarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Burada yer alan kodlar tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Disiplinlerarası Yaklaşımın Sınırlılıklarına Yönelik Görüşleri

Kodlar	Kişiler
ğrenilmediğinde diğerk derste sorun yaratması	F1, F2, F3
Öğretmenler arası iletişimsizlik	S1, İ3
Öğretmenin diğerk alanlara hakim olma iş yükü	T5, S5
Hep aynı dersmiş hissi	T1
Bir hafta okula gelemeyenin konuyu kaçırmaması	T1
Öğrencinin bilgiyi bütün görememesi	M1
Kendini tekrar etmesi	M3
Eş zamansızlık	S1
Müfredatın yetişmesini engellemesi	M3

Disiplinlerarası çalışmadan kaynaklı olabilecek sınırlılıklar hakkında çoğunlukla bir konu öğrenilmediğinde diğer derste sorun yaratabileceği görüşüne ulaşılmıştır. Bunun yanından öğretmenler arası iletişimsizlik, öğretmenlerin diğer alanlara hakim olma iş yükü, öğrencide hep aynı dersmiş hissi oluşabileceği, bir hafta okula gelemeyenin her şeyi kaçırabileceği, öğrencinin bilgiyi bütün görememesi ve konunun kendini tekrar etmesi kodlarına ulaşılmıştır. Ayrıca müfredatla ilgili konuların eş zamanlı gitmemesi ve müfredatın yetişmesini engellenebileceği görüşlerine de ulaşılmıştır.

“Dinkültürü dersiyle ilgili dört halife dönemini birinci dönemin sonunda anlatıyorum, ama dinkültürü dersinde 2. dönemin sonuna doğru verilmiştir. Yani burada eş zamanlı konuları yerleştirmek önemli bence, burada sıkıntı var.” (S2)

“Sıkılabilirler, sanki hep aynı dersmiş hissi, öğrenci açısından söylüyorum, sanki hep aynı dersi işliyormuş gibi, Türkçe’ye giriyoruz geri dönüşüm, fene giriyoruz geri dönüşüm.” (T1)

“Öğretmen farklılaşmış derken her yiğidin farklı bir yoğurt yiğışı vardır. Ben farklı bir yoldan anlatırım, başka bir öğretmen farklı bir yoldan öğretir.” (M1)

“Bir süre sonra kendini tekrar eden durumlar ortaya çıkabilirbelki...Birazcıkta şu var tabiki zaman problemi var, kazanım yetiştirme problemleri var.” (M3)

“Siz bu temeli oluşturmadığınız sürece fen bilimleri üzerine hiçbir şey koyamazsınız.” (F2)

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada disiplinlerarası yaklaşıma yönelik ortaokul öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğu disiplinlerarası yaklaşımı doğru tanımlamışlardır. Disiplinlerarası yaklaşım genel olarak dersler arası ilişkilendirme veya farklı derslerde aynı konu ve prensibin işlenmesi şeklinde tanımlanmıştır. Disiplinlerarası yaklaşımın çeşitli disiplinlerin bir konu veya bir problem etrafında bütünleştirme (Aydın ve Balım, 2005) amacı taşınması bağlamında öğretmenlerin görüşlerinden de bilginin bütünleştirilmesi anlamına ulaşılmıştır. Bunun yanısıra üç öğretmen bu konu hakkında bilgi sahibi olmadığını belirtmiş, biri de disiplinlerarası yaklaşımı sınıf yönetiminde disiplin olarak yanlış açıklamıştır. Bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin demografik bilgilerinden branşları incelendiğinde ise bir Türkçe, bir sosyal bilgiler ve bir İngilizce öğretmeni olduğu tespit edilmiş olup bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin farklı branşlarda olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşım hakkında görüşlerinin sınırlı olduğu söylenebilir.

Disiplinlerarası yaklaşım çerçevesinde matematik öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmenlerinin hepsi bu iki dersin ilişkili olduğunu ifade etmiştir. İlişkili olan konu ve kazanımlar çoğunlukla aynı sınıf düzeyinde gösterilmiştir. Matematik ve fen konularının ilişkili konularına bakıldığında tamsayılar ile bileşke kuvvet, tamsayılarla işlemler ile kütle ve ağırlık ilişkisi, doğrular ve açılar ile ışığın kırılması ve mercekler, doğrusal denklemler ile basınç konularında karşılıklı ilişki kurulduğu görülmüştür. Öğretmenler iki dersin ilişkili olduğunu ve ilişkili konuları göstermelerine rağmen karşılıklı ilişki kurulan konuların az olduğu saptanmıştır. Bu durum matematik öğretmenlerinin matematik konularını fen bilimleri dersinde ya da fen bilimleri öğretmenlerinin fen konularını matematik dersinde nerede kullanıldığını ve nasıl bağlantı kurulduğunu bilmediğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenler dersleriyle ilgili bilgi ve becerilerin diğer derslerde ne ölçüde kullanıldığı ya da nasıl bağlantı kurulduğu üzerinde durmadığı (Yıldırım, 1996), öğretmenler arası yeterli iletişimin kurulmadığı için disiplinlerarası yaklaşım konusunda öğretmenlerin yetersiz bilgiye sahip olduğu (Turna ve Bolat, 2015) görülmüştür. Alan yazındaki görüşler göz önünde bulundurulduğunda matematik ve fen bilimleri konu ve kazanımları arasındaki ilişki önemlidir. Örneğin; Fen bilimleri öğretmenlerinden F1, sürat konusu ile ondalık gösterim konusunu ilişkilendirmiş, bu konunun öğretiminden önce ondalık gösterim konusundaki bölme işlemi ile

kesir kavramının ilişkilendirmesi kazanımının verilmesin gerekli olduğunu görüşmelerde ifade etmiştir. Ayrıca müfredatın sürat konusu kazanımları matematiksel işlemler içermediği görülmüş, sadece karşılaştırma düzeyinde ele alınmıştır. Fakat fen bilimleri öğretmenleri yinede matematiksel işlem veya formül kullandıklarını ifade etmişlerdir. Programda, fen konularında matematiksel ifadeler ve bağlantılarla ilgili sınırlamalar olduğu, bu durum fen ve matematik arasında bağlantı kurulmasını, fen konularının matematiksel yorumunun yapılmasını engellemektedir (Akça ve Beşoluk, 2021).Konunun anlamlı öğretiminin sağlanması ve sıkıntı yaşanmaması için öğretim programlarının disiplinlerarası öğretime göre düzenlenmesi önemlidir. Fen ve matematik ortaklığı artırılabilir. Farklı disiplinlerin bir arada çalışmasını sağlayan STEM eğitimi matematik, teknoloji, mühendislik ve fen alanlarını bütün olarak değerlendirmelidir (Çavuş, Ayor, Turuplu ve Gürcani 2020). Stem Eğitimi Raporu'na (MEB, 2016) göre de disiplinlerarası öğretimi sağlamak amacıyla STEM ders etkinliklerinin öğretim programına entegrasyonunun sağlanmasının gerektiği saptanmıştır. Ayrıca görüşmeler sonucunda matematik dersinin; sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi, Türkçe, ingilizce, beden eğitimi ve müzik dersleriyle, fen bilimleri dersinin; Türkçe, sosyal bilgiler, ingilizce, teknoloji tasarım ve bilişim dersleriyle, Türkçe dersinin; sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersleriyle, sosyal bilgiler dersinin; Türkçe, fen bilimleri ve ingilizce dersleriyle, ingilizce dersinin; Türkçe, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersleriyle, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin; matematik, fen bilimleri, Türkçe, sosyal bilgiler ve ingilizce dersleri ile ilişkilendirilmiştir. STEM her ne kadar fen, matematik, kimya, teknoloji arasında olsada sınıf ve diğer brans öğretmenlerinin de bu konuda kendilerini güncellemeleri gerekmektedir (MEB, 2016). STEM in hangi alanları kapsadığı ile ilgili kabul edilmiş bir standart yoktur (Akça ve Beşoluk, 2021).

Disiplinlerarası yaklaşımın yararları incelendiğinde en çok kalıcı öğrenmeyi sağladığı belirtilmiştir (Demirel, ve diğerleri, 2008; Güder ve Gürbüz, 2018; Özkök, 2005). Bununla birlikte, öğrenmeyi ve bilgiyi günlük hayata aktarmayı kolaylaştırdığı, konuya yönelik ön bilgiler oluşturma, uzun süreli belleğe aktarma, ezberden uzaklaşma, soyut düşünebilme, bir konuyu farklı yönlerden görebilmeyi sağlama, eksik öğrenmeleri tamamlama, motive etme gibi faydalarının olduğu belirtilmiştir. Demirel ve diğerleri (2008) çoklu zeka kuramı ve disiplinlerarası yaklaşım üzerine yaptığı çalışmada öğrenmelerin kolaylaştığı, öğrencilerin kendine olan güvenin arttığı, öğrenmekten zevk aldıkları, okula ve derse yönelik olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Yapılan çalışmaların öğretmenlerin görüşlerini desteklediği söylenebilir.

Disiplinlerarası yaklaşımın sınırlılıklarına yönelik sonuçlara göre, bir konu öğrenilmediğinde diğer derste sorun yaratabileceği en çok belirtilen sınırlılıktır. Bununla birlikte, hep aynı dersmiş hissi, bir hafta okula gelmeyen konuyu kaçırmaması, öğrencinin bilgiyi bütün görememesi, kendini tekrar etmesi, öğretmenler arası iletişimsizlik, eş zamansızlık, müfredatın yetişmesinin engellenmesi gibi sınırlılıklarının olduğu belirtilmiştir.

Disiplinlerarası yaklaşıma yönelik öğretmenlerin önerileri incelendiğinde en çok eş zamanlı çalışmanın yapılması önerilmiştir. Bununla birlikte günlük hayatta kullanılabilir olması, öğretmenlerin işbirlikli çalışması, ilişkili derslerin ünite sonunda ürün üretmesi ve sunumu, her ortak kazanımda bir etkinlik, ortak olan temel kavramların öğretim sürecine yayılması, belirli gün ve haftalar çıkarılarak sürenin verimli kullanılması gibi öneriler sunulmuştur.

Bu araştırmadan ulaşılan sonuçlar temel alınarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşıma yönelik sınırlı düzeyde bilgiye sahip olmaları nedeniyle öğretmenlere yönelik hizmet öncesi eğitim verilmelidir. Bu eğitim esnasında brans düzeyinde yapılan zümre ilişkileri gibi sınıf düzeyinde ilişkiler güçlendirilmelidir. Başka bir deyişle bir sınıfın tüm brans öğretmenleri sınıflarının mevcut durumu ve

disiplinlerarası yaklaşım süreçlerini tasarlayabilecek nitelikte olmalıdır. Hizmetiçi eğitimlerde bu husus göz önünde olması gereken önemli bir etmendir.

- Okul, ilçe ve il zümre toplantılarında ders öğretmenlerinin, ilişkili ders ve konularla ilgili uzmanlar tarafından bilgilendirilmesi ve öğretmenlerle ilişkili konularla ilgili süreç planlama çalışmaları yapılabilir.
- Seminer haftası boyunca ilişkili ders öğretmenleri, ilişkili konularla ilgili eğitim öğretim sürecini planlayarak öğrenmenin bütünleştirilmesini sağlayabilirler.

KAYNAKÇA

- Akça, Z., & Beşoluk, Ş. (2021). Fen eğitiminde disiplinlerarası yönelimlerin STEM'e evrilmesi sürecine tarihsel bir bakış. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(2), 556-578.
- Altunel, M. (2018). STEM eğitimi ve Türkiye: fırsatlar ve riskler. *Seta Perspektif*, 207, 1-7
- Aydın, G., & Balım, A. G. (2005). An interdisciplinary application based on constructivist approach: Teaching of energy topics. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 38(2), 145-166.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of Case Study Research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C., & Demir, K. (2008). Çoklu zeka kuramı ile disiplinlerarası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(17), 14-24.
- Diñç, N. D & Karahan, Ç. (2021). Sanat entegrasyonöntemi: Fen bilimleri ve görsel sanatlar dersi örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(115), 259-279.
- Doğan, E., & Saraçoğlu, S. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli fen eğitimi hakkındaki görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 16(2), 182-220.
- Güder, Y., & Gürbüz, R. (2018). Interdisciplinary mathematical modeling activities as a transitional tool for stem education: Teacher and student opinions. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 170-198.
- Kanatlı, F., & Çekici, Y. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 223-234.
- Karakuş, M., Türkkan, B. T., & Karakuş, F. (2017). Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 509-524.
- Kızılay, E. (2018). Türkiye'de öğretmen eğitimi konusundaki stem çalışmaları. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(34), 1221-1246.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). STEM Eğitim Raporu. http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf, (Erişim tarihi: 15 Temmuz 2022).
- Martinello, M. L., & Cook, G. E. (2000). *Interdisciplinary inquiry in teaching and learning*. Merrill, an imprint of Prentice Hall, Order Processing Center, PO Box 11071, Des Moines, IA 50336-1071.
- MEB, (2018). *Ortaokul Matematik Öğretim Programı*, Ankara.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Josse-Bass.
- Özkök, A. (2005). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 159-167.
- Turan, S. (2019). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 166-190.
- Turna, Ö., & Bolat, M. (2015). Eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 35-55.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 89-94.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri*, 2(2), 28-40.

Determining Secondary School Teachers' Views on Interdisciplinary Approach¹

Fatma BAYRAMBAŞ²

Fatma AĞAÇDIKEN³

Sündüs GÜNEŞ CAN⁴

Abstract

The aim of the study is to determine the opinions of secondary school teachers about the interdisciplinary approach. In this study, case study design, one of the qualitative research methods, was used. The participants of the study consisted of 38 teachers, ten of whom were mathematics, seven science, six Turkish, seven social studies, four English, four religious culture and ethics teachers, working in different cities and schools. The participants were selected by the criterion sampling method, and the criteria considered are that the participants work in the majors of mathematics, science, Turkish, social studies, English and religious culture, and in a public school. The data were collected with the material consisting of the 6th, 7th and 8th grade objectives and semi-structured interview. The material consisting of the outcomes are the objectives of mathematics, social studies, English, science, Turkish, religious culture and ethics lessons. Content analysis approach was used in the analysis of the obtained data. As a result of the analyzes made, it was concluded that teachers' views on the interdisciplinary approach were limited, the objectives of mathematics and science courses were related, and when the benefits of the interdisciplinary approach were examined, it was concluded that the most permanent learning could be achieved. In this direction, suggestions for current practice and future research have been developed.

Keywords: Interdisciplinary, objectives, secondary school teachers

INTRODUCTION

An interdisciplinary (integrated) approach is the integration of various disciplines around a topic or a problem (Aydın and Balım, 2005). It enables students to establish relationships between disciplines and real life and to develop the skills to meet the needs of society in change and development (Martinello and Cook, 2000). Interdisciplinary approach is applied with methods such as STEM and GEMS (Doğan and Saraçoğlu, 2019). STEM is an educational approach that aims to identify problems of individuals with an interdisciplinary approach from preschool to higher education by bringing together science, technology, engineering and mathematics and to produce practical and accurate solutions to these problems (Altunel, 2018). It is an education style that prioritizes quality and effective learning with an interdisciplinary approach and aims to use the learned knowledge on a life-based basis and to think at a high level in different areas (Yıldırım, 1996; Yıldırım and Altun, 2015).

Various studies conducted on interdisciplinary approach have shown that interdisciplinary practices lead to effective and positive contribution (Demirel, Tuncel, Demirhan and Demir, 2008; Güder and Gürbüz, 2018; Özkök, 2005). It has been found that with interdisciplinary approach practices, passive students learn easier, they contribute more to lessons, they work collaboratively, they have increased self-confidence, they enjoy learning and they develop positive attitudes towards school and lessons (Demirel et al., 2008).

¹This study was presented as an oral presentation at the 5th International Symposium on Turkish Computer and Mathematics Education. (28-30 October-2021, Alanya)

²Research Assistant, Gelisim University, fbayrambas@gelisim.edu.tr, orcid.org/0000-0003-3751-0402

³Specialist Teacher, Ministry of National Education, fadik_90_55@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-3243-6330

⁴Specialist Teacher, Ministry of National Education, sundusgunescan@gmail.com, orcid.org/0000-00015976-3243-0424

According to Yıldırım (1996), disciplinary education is carried out to a certain extent in the primary, middle and high school levels of the education system. Today, when the leading countries in terms of information and technology are examined, it can be seen that these countries have an education system based on science, mathematics, technology and engineering (Doğan and Saraçoğlu, 2019; MEB, 2016). Besides the limited number of studies in our country, the highest numbers of studies conducted on STEM are in the field of science (Kızılay, 2018). In addition, according to the report published by the Ministry of National Education (MEB) in 2016, there is no direct action plan prepared by MEB on STEM education in our country. It was included in 2015-2019 strategic plan to strengthen STEM. In order to improve the results of exams such as TIMSS and PISA, STEM education should be considered as a priority in our country (MEB, 2016).

Turna and Bolat (2015) analyzed the theses between 1861 and 2013 in which interdisciplinary approach in education was used and they concluded that interdisciplinary practices are effective. In addition, it was determined that studies on interdisciplinary approach, the impact of which is increasing each day, are quite limited in our country when compared with foreign countries. It was thought that the reason for this was the fact that teachers did not have enough information about interdisciplinary approach and that there was not enough cooperation in schools for interdisciplinary studies (Turna and Bolat, 2015).

Secondary school curricula are prepared through integration with other disciplines and daily life within the framework of values, skills and competencies which encourage the use of cognitive skills, by providing meaningful and permanent learning, in order to educate individuals for the age. It is important for secondary school curriculum to aim gaining 21st century skills as a necessity of the age (MEB, 2018). STEM education can be considered an education that includes qualified learning by bringing together disciplines, using existing knowledge in daily life, increasing life skills and high-level and critical thinking skills (Yıldırım and Altun, 2015; MEB, 2016). When MEB education program (2018) and MEB (2016) STEM education report are examined, it can be seen that the objective is teaching related courses in an interdisciplinary way and educating individuals who produce, design and develop. In studies conducted on STEM with teachers, it can be seen that it is the teachers again who establish the interdisciplinary connection (Kızılay, 2018). It is important to find out to what extent teachers know about the objectives of teaching programs, teachers' views about interdisciplinary working, whether they know which disciplines or which topics their lessons are associated with and whether they include the existing associations in their lessons.

In this context, the study seeks answer to the question "What are the views of secondary school teachers about interdisciplinary approach?"

Aim of the Study

The aim of the study was to find out the views of secondary school teachers about interdisciplinary approach. Answers were sought to the following questions:

1. What are the views of secondary school teachers about interdisciplinary approach?
2. In which courses and subjects do secondary school teachers use interdisciplinary relations the most?
3. What are the views of secondary school teachers about the benefits and limitations of interdisciplinary approach?

METHOD

Study design

The present study was designed as a case study, one of the qualitative research methods. Case study is one of the various ways of conducting social and scientific studies. Merriam (1998) explained case study as a kind of study that is used in many situations to contribute to our knowledge about social, organizational, individual, group and political events. Case study is one of the types of design consisting of systematic steps and it includes steps such as collecting information, organizing the information collected, reaching findings by interpreting this information in depth (Chmiliar, 2010). The aim of case study is to collect data systematically by looking at what is happening in the environment within a specific time and to reveal the results by analyzing the data collected (Creswell, 2007). According to Creswell (2007), in case studies, events should be addressed in detail and themes should be formed by supporting data with different measurement tools (Creswell, 2007).

Participants

A total of 42 teachers, 10 mathematics, 8 science, 7 Turkish language, 7 social sciences, 4 English language and 6 religious culture and ethics teachers, working in five different public schools of Samsun and İstanbul provinces were reached in the study. However, it was found that 4 teachers, 1 science teacher, 1 Turkish language teacher and 2 religious culture and ethics teachers, did not have information about interdisciplinary approach and they were excluded from the study. The data of 38 teachers were used in the study. The fact that only teachers of main branches were present in the school during data collection process enabled the determination of the branches. Distribution of the participants differs according to branches and consists of main branches. This is due to the number of teachers in the public schools where the data were collected and the fact that participation was voluntary. The participants were selected with criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. In line with the purposive sampling method, the participants are selected for the purpose and thus, the individuals who will contribute to the study are determined (Yıldırım and Şimşek, 2016). The criteria in the determination of the participants in the study are the participants' working in the related main branches and public schools and having prior knowledge about interdisciplinary approach. The data in the study were collected by using two different measurement tools. The materials including the objectives of 6th, 7th and 8th grade curricula mathematics, science, social sciences, English language, Turkish language and Religious Culture and Ethics lessons were given to teachers by the researchers and the teachers were asked to match the objectives of their lessons with those of the other lessons. The teachers who completed the process answered the semi-structured interview questions. The teachers' names were not used and codes were assigned to participant teachers. Mathematics teachers were coded as M1, M2, M3...; science teachers were coded as S1, S2, S3...; Turkish language teachers were coded as T1, T2, T3...; social sciences teachers were coded as SS1, SS2, SS3...; English language teachers were coded as E1, E2, E3...; religious culture and ethics teachers were coded as RCE1, RCE2, RCE3... Table 1 includes the demographic information of the teachers.

Table 1. Demographic information about the teachers who participated in the study

	Feature	N	%
Gender	Female	28	73.7
	Male	10	26.3
Length of service	1-5 years	1	2.6
	6-10 years	13	34.2
	≥11 years	24	63.2

28 (73.7%) of the teachers in the study were female, while 10 (26.3%) were male. 1 (2.6%) of the teachers had 1-5 years of length of service, 13 (34.2%) had 6-10 years of length of service and 24 (63.2%) \geq 11 years of length of service.

Data Collection

The data were collected in two stages. In the first stage, the data collection materials including the objectives of six main lessons at 6th, 7th and 8th grade level prepared by the researchers were presented to the teachers. 5th grade was excluded from the study since it is a general repetition of primary education subjects. With this material, the teachers were asked to show which objective was associated with which lesson, subject and outcome. An interview was conducted with the teacher who completed this stage. In the interview, the data were collected with semi-structured interview. Interview questions prepared by the researchers were examined by two experts. One of the experts was a mathematics teacher for 10 years, while the other was a faculty member in the faculty of education. A pilot study was conducted with 3 teachers after the required corrections were made. English language, science and social sciences teachers with whom the pilot study was conducted were not included in the study. The questions in the interview form are semi-structured, they were prepared and categorized in line with the purpose. These categories were “interdisciplinary approach”, “interdisciplinary relations with other lessons within the scope of the lesson”, “the benefits of interdisciplinary approach”, and “the limitations of interdisciplinary approach” and they were included in the results, followed by “recommendations” in the conclusion and recommendations. The study data were collected in the second semester of 2020-2021 Academic year. The teachers were asked questions such as “What comes to your mind with interdisciplinary approach?”, “How is your lesson associated with other disciplines in interdisciplinary practices? (Are there any lessons associated with your lesson? If yes, which are these? Which subjects are they associated with? What kind of an association exists? Which of the subjects should be taught first? How would you design the processes of the associated lessons if you were a curriculum writer?)” “In what ways do practices based on interdisciplinary approach benefit students?”, “What are possible difficulties in interdisciplinary approach?” The interviews were held in appropriate places in or out of school in line with the wishes of the teachers. The interviews were recorded with voice recorder.

Data Analysis

The data were analyzed according to content analysis approach. In content analysis, the data obtained should first be conceptualized, the determined concepts should be grouped then and the themes explaining the data should be determined (Yıldırım and Şimşek, 2016). In the study, first the data were written, the written data were conceptualized and organized, the codes related with each other were brought together and the themes were formed. Objective codes obtained from matching the objectives were tabulated and interpreted on a lesson basis. The objectives were coded as lesson.grade.unit.objective. In other words, first objective of the first unit of 6th grade social sciences lesson was written in the table as SS.6.1.1 (see. Table 6).

Validity and Reliability

Reliability is whether the same result is reached as a result of examining the same data group by different researchers (Yıldırım and Şimşek, 2016). The raw data obtained by 3 researchers were coded independently for reliability. After the researchers looked at the similarities and differences between the codes and made comparisons, the themes were formed. Reliability coefficient was calculated to determine the level of consensus between codes and internal consistency. According to Miles Huberman model, reliability coefficient is the ratio of the number of items on which a consensus is reached to the number of themes with different

opinion (Baltacı, 2017). According to the model, the consensus among researchers should be at least 80%.

Reliability coefficient is calculated with the formula = (Number of themes with a consensus / Number of total themes) x 100 (Baltacı, 2017). Reliability coefficient of this study is 84.6%. Below is a theme with its codes. The codes "The feeling that it is all the same lesson", "lack of communication between teachers", "asynchrony", "causing problems in the other lesson when it is not learned", "too much loss with an absence of a week", "interfering with the curriculum" were grouped under the theme of anticipated difficulties. Direct quotations of the participants were included and the results were explained based on these. Credibility of the study was ensured this way.

RESULTS

Teachers' views were coded by the researchers after the interview and the codes were grouped under themes. The themes were reported and interpreted in the results section within the research questions of the study.

Secondary school teachers' views on interdisciplinary approach

Teachers' knowledge about interdisciplinary approach is shown in Table 2.

Table 2. Teachers' knowledge about interdisciplinary approach

Codes	Participants
Association between lessons	M1, M3, S1, S3, T1, T3, T5, T7, SS1, SS6, SS7, E1
Teaching the same subject and principles in different lessons	M3, M4, S6, T3, E1, E5, RCE1,
Transfer between lessons	M2, M4, E2, E5
Association of objectives with each other	SS4, E2, RCE1
Cooperation between lessons	E2
Integrating different lessons	T5

According to the table, teachers defined interdisciplinary approach as association between lessons and teaching the same subject and principles in different lessons the most. The other codes found were transfer between lessons, association of objectives with each other, cooperation between lessons and integrating different lessons.

"I think about the transitions between lessons. We either use the same subject or the same principle in two lessons." (M3)

"I think associations with other lessons. With engineering, or I don't know with technology design." (S3)

"Let's say cooperation between lessons or the transfer of what you learn in one lesson to another. For example, our last unit in 7th grade is planets, science lesson helped us a lot. Students remembered immediately." (E2)

"This is why all sciences and art are associated with each other. We cannot separate life with certain lines. As we cannot separate as this areas and that area, everything in life is associated with each other. We are trying to make children reach this conclusion." (T5)

"Systematically, its name is interdisciplinary, but in our system, there must be an inter-curricular scope or content, the content and scope of our curriculum should be associated with discipline and scope" (SS4)

"Turkish and English have the same content, or for example, there is a subject in English about planets, it is one of the first units of English. You can make an association there." (E5)

Lessons and subjects secondary school teachers establish interdisciplinary relations with

Mathematic teachers' matching mathematics objectives and subjects with other lessons

Mathematics teachers stated the relationship between mathematics lesson with the other five lessons through the matching they made on the given document. A table was created by using the subject and objective codes in the matches made. The associated subjects are shown in Table 3.

Table 3. Mathematic teachers' matching mathematics objectives and subjects with other lessons

		Turkish	Social Studies	Religious Culture and Ethnic	Science	English
6.Grade	M.6.1.3. Sets				S.6.4.2	
	M.6.1.4. Integers				S.6.2.3	
					S.6.3.1	
					S.6.3.2	
					S.6.2.5	
	M.6.1.5. Operations with Fractions				S.6.1.1	
					S.6.3.2	
					S.6.4.2	
	M.6.1.6. Decimal Notation				S.6.5.3	
					S.6.4.2	
M.6.2.1. Algebraic Expressions				S.6.7.2		
M.6.4.1. Data Collection and Evaluation			SS.6.5.1		S.6.4.4	
			SS.6.5.5			
			SS.6.2.3			
M.6.4.2. Data Analysis				S.6.4.4		
M.6.3.2. Measuring Area				S.6.3.2.1		
7.Grade	M.7.1.1. Operations with Integers				S.7.3.1	
	M.7.1.2. Rational Numbers				S.7.3.1	
					S.7.3.3	
					S.7.2.2	
					S.7.3.2	
	M.7.1.3. Operations with Rational Numbers				S.7.7.1	
					S.7.3.3	
					S.7.1.1	
	M.7.1.4. Ratio and Proportion				S.7.3.1	
					S.7.4.3	
				S.7.3.2		
M.7.3.1. Lines and Angles				S.7.5.2		
				S.7.5.3		
M.7.4.1. Data Analysis				S.7.6.2		
				S.7.5.5		
8.Grade	M.8.1.1. Multipliers and Multiples				S.8.7.1.	
	M.8.1.2. Exponential Expressions				S.8.4.1.	
					S.8.4.4.	
					S.8.4.5.	
					S.8.2.2	
	M.8.4.1. Data Analysis				S.8.4.5	
					S.8.3.1	
					S.8.4.2	
	M.8.5.1. Probability of simple Events				S.8.2.2.	
	M.8.2.2. Linear Equations				S.8.3.1.	
				S.8.4.3.		
				S.8.5.1.		
M.8.2.3. Inequalities				S.8.5.1		
M.8.3.1. Triangles				S.8.1.1.		

According to the table, it was found that in 6th grade level, the subject of integers was matched with resultant force and constant velocity motion subject of science lesson, the subject of decimal notation was matched with intensity and speed of sound, the subject of algebraic expressions was matched with electrical resistance and its related factors. In 7th grade level, the subject of operations with integers was matched with mass and weight relationship, the subject of operations with rational numbers was matched with force, the subject of work and energy relationship was matched with ways of connecting bulbs, the subject of lines and angles was matched with mirrors, refraction of light and lenses. In 8th grade level, the subject of factors and multiples was matched with electrical charges and electrification, the subject of exponential expressions was matched with periodical system, the subject of square root expressions was matched with the heat and interaction of matter with mutation and modification, the subject of the probability of occurrence of simple events was matched with heredity, the subject of linear equations was matched with pressure, chemical reactions and simple machines, the subject of triangles was matched with the formation of seasons. It was also found that in 6th grade level, the subject of data collection and evaluation matched with the production, distribution and consumption subject of social sciences lesson.

There are also matches which were not included in the matchings with objects, but which were expressed during the interviews with teachers. It was stated below that mathematics lesson is associated with Turkish lesson.

“For example, the subject of character crossover in science lesson is similar to factorization. In Turkish lesson, we see people who have made very serious contributions to mathematics such as Farabi, İbn-i Haldun, Harezmi, İbn-i Sina. Again in Turkish lesson, geometry studies Atatürk made can be mentioned in the subject of Atatürk and Memories.” (M6)

Science teachers’ matching science objectives and subjects with other lessons

All science teachers (N=7) stated that subjects and objectives of science and mathematics lessons were associated. The associated subjects are shown in Table 4.

Table 4. Science teachers’ matching science objectives and subjects with other lessons

	Turkish	Social Studies	Religious Culture and Ethnic	Math	English
	S.6.2.4. The Respiratory System		RCE.6.3.3 RCE.6.3.4		
	S.6.3.1. Resultant Force			M.6.1.4.	
	S.6.3.2. Constant Velocity Motion			M.6.1.5. M.6.1.6.1 M.6.1.6.2 M.6.3.2 M.6.4.1	
6.Grade	S.6.4.1. Particulate Nature of Matter			M.6.3.5 M.6.1.6 M6.1.5	
	S.6.4.2. Intensity				
	S.6.7.2. Electrical Resistance and The actors It Depends on			M.6.2.1	
	S.7.3.1. Mass and Weight relationship			M.7.1.1.(3.k)	
7.Grade	S.7.3.2. Force, Work and Energy Relationship			M.7.1.1.5	
	S.7.3.3. Energy Conversions			M.7.4.1	
	S.7.4.3. Mixes			M.7.1.4 M.7.1.5	
	S.7.4.5. Household waste And Recycling	SS.6.5.1			
	S.7.5.2. Mirrors				
	S.7.5.3. Refraction of Light and Lenses			M.7.3.1	

	S.7.7.1. How to Connect Light Bulbs	M.7.2.2
8.Grade	S.8.1.1. Formation of The Seasons	M.8.3.2.2 M.7.3.4
	S.8.1.2. climate and weather Movements	M.8.2.2.1 M.8.4.1.
	S.8.2.2. Heredity	M.8.2.3 M.8.2.2 M8.5.1.4
	S.8.2.4. Adaption	M.8.2.2.5
	S.8.3.1. Pressure	M.8.2.2.1 M.8.2.2.3 M.8.1.3
	S.8.4.5. İnteraction of matter with Heat	M.8.4.1. M.8.2.2.3
	S.8.4.6. Chemical İndustry in Turkey	
	S.8.5.1. Simple Machines	M.8.3.4
	S.8.6.2. Energy Conversions	M.8.4.1

According to the table, 6th grade resultant force was associated with integers and constant velocity and movement subjects were associated with decimal notation. In 7th grade level, the subject of mass and weight relationship was associated with operations with integers, the subject of force, work and energy was associated with operations with rational numbers, the subject of energy conversion was associated with data analysis and the subject of refraction of light and lenses was associated with lines and angles. In 8th grade level, the subject of formation of seasons was associated with transformation geometry and appearance of objects from different sides, the subject of climate and air movements was associated with linear equations and data analysis, the subject of heredity was associated with inequalities, the subjects of adaptation, biotechnology and pressure were associated with different objectives of linear equations. In addition, the subject of interaction of matter with heat was associated with data analysis.

When the results of associating with other lessons were examined, it was found that 6th grade science lesson was associated with religious culture and ethics lesson and 7th grade science lesson had associated subjects with social sciences lesson. In the data obtained from interview questions, it was found that science lesson was associated with social sciences, religious culture and ethics and English lessons.

Turkish language teachers' matching Turkish lesson objectives and subjects with other lessons

All Turkish language teachers (N=6) stated that the subjects and objectives of Turkish and social sciences lessons were associated. The associated subjects are shown in Table 5.

Table 5. Turkish language teachers' matching Turkish lesson objectives and subjects with other lessons

	English	Social Studies	Science	Math	Religious Culture and Ethnic
6.Grade	1.Nature and Universe	SS.6.2.5			
	2.National Struggle and Ataturk	SS.6.1. SS.6.2. SS.6.3.			
	4.Virtues	SS.6.4.2			
	5.Our National Culture	SS.6.4.4			
	6.Science and Technology	SS.6.5.1 SS.6.5.4 SS.6.4			
	7.Art	SS.6.5.6			
	8.Citizenship	SS.6.6.5			
	7.Grade	1.Virtues	SS.7.1.1 SS.7.1.4		
2. National Struggle and Ataturk		SS.7.2.3 SS.7.6			
4.Our National Culture		SS.7.2.5 SS.7.6			
5.Nature and Universe		SS.7.4.1	F.8.6.4.3. F.8.6.4.4		
6.Art		SS.7.4.4 SS.7.5.2			
7.Self-Improvement		SS.7.5.5 SS.7.1.4			
8.Science and Technology		SS.7.6.2 SS.7.1.3			
8.Grade		1.Virtues	İTA.8.1		
	2. National Struggle and Ataturk	İTA.8.2 İTA.8.3			

According to the table, it was found that in 6th grade level, the subject of nature and universe was associated with culture and heritage, the subject of war of independence and Kemalism was associated with the subject of the individual and the society, culture and heritage, humans, places and environments, the subject of virtues was associated with science, technology and society, the subject of our national culture was associated with production, distribution and consumption, the subject of citizenship was associated with effective citizenship subject and objectives. In 7th grade level, the subject of virtues was associated with the subject of the individual and the society, culture and heritage, the subject of our national culture was associated with culture and heritage and the subject of nature and the universe was associated with science, technology and society. In 8th grade level, only the subject of war of independence and natural awakening: steps taken towards independence subject of History of Revolution and Kemalism lesson was found to be associated.

Turkish language teachers stated that the lesson was associated only with science lesson apart from social sciences lesson. It was stated that 7th grade nature and the universe subject was associated with 8th grade sustainable development subject. In addition to these, the teachers stated that Turkish lesson was associated with all lessons in terms of students' ability to understand what they read.

"To give an example, there was the subject of graphs and tables, in mathematics lesson, now this is in Turkish lesson; these subjects were taken from maths to Turkish lesson. I agree with this, it requires interpreting and comparing (T3)

"For example, when I speak for my own lesson, the texts in Turkish lesson are associated with all areas of life. When you are teaching a theme about the space system, you teach many subjects ,

scientific subjects related with science, or when you teach the biographies of scientists , you also deal with a lot of subjects” (T6).

“Science is a lesson we make use of, it is related with interdisciplinary approach; for example, when we teach these discoveries, recycling, nature and the universe, we have themes, all our themes are separated into subthemes and each theme has a name, when you consider these themes, for example, the theme of nature and environment can be associated with science.” (T4)

Social sciences teachers’ matching social sciences lesson objectives and subjects with other lessons

All social sciences teachers (N=7) stated that social sciences lesson was associated with Turkish lesson. The associated subjects are shown in Table 6.

Table 6. Social sciences teachers’ matching social sciences lesson objectives and subjects with other lessons

		Turkish	Science	English	Religious Culture and Ethnic	Math
6.Grade	1. İndividual and Society	T.8.4 T.6.2			RCE.6.5.1 DKAB.6.5.2	
	2. Culture and Heritage		S.6.1.2		RCE.6.1.1 RCE.6.5.2	
	3. People, Places and Environments	T.6.1.	S.8.1.2.			
	4. Science, Technology and Society	T.6.6.		E.8.9.		
	5. Production, Distribution on Consumption	T.6.6.				
	6. Active Citizenship	T.6.8.				
	7. Global Connections					
7.Grade	1. İndividual and Society	T.8.4.		E.8.8.	RCE.7.3.2	
	2. Culture and Heritage					
	3. People, Places and Environments	T.7.4. T.7.5.	S.8.1.2.			
	4. Science, Technology and Society	T.7.8.		E.8.9.		
	5. Production, Distribution on Consumption	T.7.8.				
	6. Active Citizenship	T.7.9.				
	7. Global Connections					
8.Grade	1. A hero is born	T.8.2.4				
	2. National Awakening Steps taken Towards Independence	T.8.2.3				
	3. A National Epic: Either Independence or Death	T.8.2.1 T.8.2.2				

According to the table, it was found that in 6th grade level, the subject of the individual and the society was associated with the individual and the society, the subject of humans, places and environments was associated with nature and universe, the subject of science, technology and society was associated with science and technology, the subject of production, distribution and consumption was associated with science and technology; in the 7th grade, the subject of the individual and the society was associated with the individual and the society, the subject of humans, places and environments was associated with nature and universe, the subject of

science, technology and society was associated with science and technology, the subject of production, distribution and consumption was associated with science and technology, the subject of effective citizenship was associated with citizenship. In the 8th grade level, under the name of History of Revolution and Kemalism, the subjects of natural awakening: steps taken towards independence and a national epic: independence or death were associated with the subject of war of independence and Atatürk. The subjects related with the science lesson were 6th and 7th grade humans, places and environments subject and 8th grade climate and movements of air. Social sciences lesson was also stated to be associated with English lesson (N=1) and 6th and 7th grade science, technology and

society subject was associated with the science and technology subject in the same grades, while 7th grade the individual and the society subject was associated with 8th grade housework subject.

According to the data obtained in the interviews, it was also found that the teachers associated social sciences lesson with culture of religion and English lessons.

“For example, if I remember correctly, the subject of interpreting graphs is taught in 5th and 6th grades with mathematics lesson. We have the section of interpreting graphs in 7th grade population subject, we can use that.” (SS1)

“Reading comprehension, interpreting, summarizing, inference, we have to use all of these in all lessons. For example, students look up the words they do not know the meaning of in Turkish lesson, the same goes for English lesson, students cannot learn the terms they do not know about in science or mathematics lesson. Therefore, in all objectives, the lesson associated with the other lessons is Turkish lesson.”(SS2).

“For starters, we have a big cooperation with Turkish lesson at the point of reading and comprehension.” (SS4).

English language teachers’ matching English lesson objectives and subjects with other lessons

All of the English language teachers (N=4) associated English lesson with Turkish and science lessons. The associated subjects are shown in Table 7.

Table 7. English language teachers’ matching English lesson objectives and subjects with other lessons

		Turkish	Social Studies	Science	Math	Religious Culture and Ethnic
6.Grade	2. A Delicuous Breakfast			S.6.6.3.		
	3. Town Center		SS.6.3.			
	9. Save The Planet			S.6.1.1.		
7.Grade	10. Democracy	T.6.8	SS.6.6.			
	1. Apperaranace and Personality					RCE.7.3.
	3. Biographies	T.7.8.				
	6. Celebrations		SS.7.2. (1.k)			
	9. Environment	T.7.5.	SS.7.3. (1.k)	S.7.4.5.		
8.Grade	10. Planets	T.7.8.		S.7.1.1.		
				S.7.1.2.		
	1. Friendship					
	3. In the Kitchen			S.8.6.1.		
	9. Science			S.8.6.1.		
	10. Natural Forces			S.8.1.1.		RCE.8.5. (4. k)
				S.8.1.2.		

According to the table, it was found that in 6th grade level, the subject of democracy was associated with citizenship, in 7th grade level, the subject of biographies was associated with science and technology, the subject of environment was associated with nature and universe, the subject of planets was associated with science and technology. The subjects associated with

science lesson were; 6th grade city center was associated with health of the systems, the subject of saving the planet was associated with the solar system; 7th grade environment subject was associated with household waste and recycling, the subject of planets was associated with space exploration and beyond solar system; 8th grade in the kitchen subject was associated with food chain and energy flow, the subject of science was associated with food chain and energy flow, the subject of natural forces was associated with the formation of seasons, climate and movements of air.

Another teacher who associated English lesson with social sciences lesson associated 6th grade subject of city center with humans, places and environments, the subject of democracy with effective citizenship; 7th grade celebrations subject with culture and heritage, environment subject with the subject of humans, places and environments. English lesson was also associated with Religious culture and ethics lesson, the subjects associated were 7th grade appearance and personality subject with moral behaviors and 8th grade natural force subject with Quran and its characteristics.

“After students learn recycling and the environment in science lesson, they can learn the same simultaneously in English lesson and repeat these.” (E1).

Religious culture and ethics teachers’ matching religious culture and ethics lesson objectives and subjects with other lessons

Religious culture and ethics teachers associated religious culture and ethics lesson with mathematics (N=2), science (N=1), Turkish (N=1), social sciences (N=1) and English (N=1) lessons. The associated subjects are shown in Table 8.

Table 8. Religious culture and ethics teachers' matching religious culture and ethics lesson objectives and subjects with other lessons

	Turkish	Social Studies	Science	Math	English
6.Grade	1. Prophet and Divine Book Belief	SS.6.2.2		M.6.1.1.4 M.6.1.3.1 M.6.1.1.4 M.6.1.3.1	
	3. Bad Habits	SS.6.5.2	S.6.6.1.3 S.6.6.1.4		
6.Grade	5. Our Core Values	T.6.8.3	SS.6.1.2 SS.6.1.5 SS.6.2.3 SS.6.1.1 SS.6.1.3 SS.6.1.4 SS.6.7.1 SS.6.6.2		
7.Grade	1. Angel and After life Belief		S.7.1.2.4	M.7.1.4	
	2. Pilgrimage		SS.7.6.1		
	3. Moral Behavior	T.7.1. T.7.3. T.7.7.	SS.7.1.1 SS.7.1.2 SS.7.1.3 SS.7.1.4		
	5. Comments on Islamic Thought		SS.7.4.1 SS.7.4.2 SS.7.4.3 SS.7.2.5 SS.7.6.3 SS.7.6.4 SS.7.7.4		
	1. Belief in Destiny			S.8.1.1 S.8.6.1.2 S.8.6.2.1 S.8.6.2.2 S.7.2.1 S.7.2.2 S.6.1.2 S.6.1.1	
	2. Zakat and Charity	T.8.1.1			M.8.2.1. M.7.1.4 M.7.1.5
8.Grade	3. Religion and Life	T.8.2.1	SS.6.1 SS.6.2 SS.6.3		

According to the table, it was found that in 6th grade level, the subjects of prophets and belief in divine books and prayer were associated with operations with natural numbers and clusters; in 7th grade level, the subject of belief in angels and afterlife was associated with ratio and proportion; in 8th grade level, the subject of zakat and charity was associated with algebraic expressions and identity. The subjects associated with science lesson were; 6th grade harmful habits and supervisory and regulatory systems, 7th grade belief in angels and beyond solar system, 8th grade belief in fate and the formation of seasons. The subjects associated with Turkish lesson were; 6th grade our basic values and citizenship, 7th grade moral behaviors and virtues and emotions, 8th grade zakat and charity and virtues, religion and life and war of independence and Kemalism. The subjects associated with social sciences lesson were; 6th grade our basic values and the individual and the society, culture and heritage, 7th grade moral behaviors and the individual and the society, interpretations in İslam thought and science, technology and society, culture and heritage, effective citizenship.

Associations with English lesson were made only between 8th grade subject of Prophet Muhammad as an example and the subject of homework.

“To give an example, the solution to a problem based on rights, responsibilities and freedom subject taught in social sciences lesson is a subject we teach in 7th grade moral behaviors lesson. These two subjects can be added in the 7th grade and taught together in the same semester.” (RCE1)

“Sometimes when we are teaching, we can shift to mathematics or I don’t know, to science while teaching the order of universe.” (RCE1)

“For example, teaching the subject of the universe by matching it with science and scientific data was very good.” (RCE1).

Benefits and limitations of interdisciplinary approach

Benefits of interdisciplinary approach

This part includes the views of teachers regarding the benefits of interdisciplinary approach. The codes here can be seen in Table 9.

Table 9. Views of teachers regarding the benefits of interdisciplinary approach

Codes	Teachers
Permanent learning	M2, M5, F4, S1, SS1, SS2, SS3, E2, RCE1, RCEB3
Facilitating learning	M2, M4, M5, S1, S2, S3, SS3
Reinforcement	M1, S3, SS1, SS3
Theory of multiple intelligence	S3, S4, T1
Seeing from different aspects	M3, M4, S4
Preliminary information about the subject	M4, S3
Transferring knowledge to daily life	M2, RCE1
Cooperation between teachers	S1, S4
Completing lack of knowledge	S3, S4
Teachers' being knowledgeable in other areas	S1
From concrete to abstract	T1
Using time effectively	S1
Communication and cooperation	S1
Motivating	S3
Long term memory	SS1
Far from rote learning	SS2

In terms of the benefits of interdisciplinary approach, it was found that teachers mostly thought it provided permanent learning and facilitated learning. The other codes found were forming preliminary information about the subject, reinforcement, transferring knowledge to daily life, being multiple intelligence oriented, seeing from different aspects, teachers' being knowledgeable in other areas, from concrete to abstract, using time effectively, communication and cooperation, cooperation between teachers, completing lack of knowledge, motivating, sending knowledge to long-term memory and being far from rote learning.

“Comparing something seen in a place with another place, telling different and incomplete aspects are advantages in my opinion. These will motivate children more. It will be easier for the child to learn.” (S3)

“The number of synopsis connections increases, thus, knowledge becomes more permanent, it also teaches to look from different aspects.” (M3)

“They increase and complete their knowledge; they had one knowledge, now there are two. Or, maybe they had none, but they have one now. They complete and reinforce and make permanent.” (E2)

Limitations of interdisciplinary approach

This part includes the views of teachers regarding the limitations of interdisciplinary approach. The codes here can be seen in Table 10.

Table 10. Views of teachers regarding the limitations of interdisciplinary approach

Codes	Teachers
Creating a problem in other lessons when it is not learned	S1, S2, S3
Lack of communication between teachers	SS1, E3
Workload for teachers to master other areas	T5, SS5
Feeling like it is all the same lesson	T1
Those who do not come to school for a week miss the subject	T1
Inability of the student to see knowledge as a whole	M1
Repetition	M3
Asynchrony	SS1
Preventing teachers from covering all the curriculum	M3

In terms of limitations of interdisciplinary approach, it was found that teachers mostly thought it could cause problem in other lesson when a subject is not learned. The other codes found were lack of communication between teachers, workload for teachers to master other areas, students' feeling like it is all the same lesson, those who do not come to school for a week miss the subject, inability of the student to see knowledge as a whole and repetition of the subject, asynchrony of related subjects and preventing teachers from covering all the curriculum.

"I teach the period of four caliphs related to religious culture and ethics lesson at the end of the first semester, while it was thought towards the end of the second semester in religious culture and ethics lesson. I mean, it is important to teach the subjects simultaneously here, there is a problem at this point." (SS2)

"They may be bored, with the feeling that it is always the same lesson. In terms of students, it feels like all the same lesson, recycling in Turkish lesson, recycling in science lesson." (T1)

"Teachers are different and they teach differently. I teach from a different way, while another teacher teaches from a different way." (M1)

"Maybe situations may repeat after a while.. And there is the problem of time and the problem of teaching all objectives in the time available." (M3)

"As long as you cannot create this basis, you cannot put anything on science." (S2)

CONCLUSION and DISCUSSION

While the views of secondary school teachers on interdisciplinary approach were examined in the study, it was found that most of the teachers defined interdisciplinary approach correctly. In general, interdisciplinary approach was defined as making associations between lessons or teaching the same subject and principle in different lessons. Within the context of interdisciplinary approach aiming to integrate various disciplines around a subject or a problem (Aydın and Balım, 2005), the meaning of integrating knowledge was concluded from teachers' views. In addition to these, three teachers stated that they did not have information about interdisciplinary approach, and one explained interdisciplinary approach incorrectly as discipline in classroom management. When the branches of teachers who had no information were examined from demographic information, it was found that one of these teachers was Turkish language teacher, the other one was social sciences teacher and the last one was English language teacher. Therefore, it can be said that teachers have limited views about interdisciplinary approach.

Within the scope of interdisciplinary approach, it was found that all of the mathematics teachers and science teachers stated that these two lessons were associated. Associated subjects and objectives were mostly shown in the same grade level. When the associated subjects in mathematics and science lessons were examined, it was found that teachers

associated between the subjects of integers and resultant force, operations with integers and relationship between mass and weight, lines and angles and refraction of light and lenses, and linear equations and pressure. Although teachers associated between two lessons and showed the related subjects, it was found that few subjects were associated. It is thought that the reason for this is the fact that mathematics teachers do not know where mathematics subjects or objectives are used in science lesson, or vice versa, and how the associations are made. When studies conducted were examined, it was found that teachers did not emphasize to what extent knowledge and skills about their lessons are used in other lessons or how associations are made (Yıldırım, 1996), teachers had insufficient knowledge about interdisciplinary approach because there was not enough communication between teachers (Turna and Bolat, 2015). When the views in literature are considered, the relationship between the subjects and objectives of mathematics and science is important. For example, S1, one of the science teachers, associated the subject of velocity with decimal notation and stated in the interviews that before teaching this subject, the objective of division and the concept of fraction should be associated in decimal notation subject. It was also found that the objectives of velocity subject did not include mathematical operations and they were discussed only for comparison. However, science teachers stated that they used mathematical operations or formula. It can be seen that there are limitations about mathematical expressions and associations in science subjects, which prevents associating between science and mathematics and interpreting science subjects mathematically (Akça and Beşoluk, 2021). It is important to organize teaching programs according to interdisciplinary education so that the subject can be taught meaningfully and no problems occur. Science and mathematics partnership can be increased. STEM education, which enables studying different disciplines together, should evaluate the fields of mathematics, technology, engineering and science as a whole (Çavuş, Ayar, Turuplu and Gürçani 2020). According to STEM education report (MEB, 2016), STEM activities should be integrated in the curriculum for interdisciplinary teaching. In addition, as a result of the interviews, it was found that mathematics lesson was associated with social sciences, religious culture and ethics, Turkish, English, physical training and music lessons; science lesson was associated with Turkish, social sciences, English, technology design and informatics lessons; Turkish lesson was associated with social sciences and science lessons; social sciences lesson was associated with Turkish, science and English lessons, English lesson was associated with Turkish language, science, social sciences and religious culture and ethics lesson, while religious culture and ethics lesson was associated with mathematics, science, Turkish language, social sciences and English lessons. Although STEM includes science, mathematics, chemistry and technology, primary education and other branch teachers should also update themselves in this subject (MEB, 2016). There is no accepted standard which areas STEM covers (Akça and Beşoluk, 2021).

When the benefits of interdisciplinary approach were examined, it was stated to provide permanent learning most (Demirel et al., 2008; Güder and Gürbüz, 2018; Özkök, 2005). It was also found to have other benefits such as facilitating the transfer of learning and knowledge to daily life, forming preliminary information about the subject, sending knowledge to long-term memory, being far from rote learning, abstract thinking ability, seeing a subject from different aspects, completing lack of knowledge, and motivating. In their study on the theory of multiple intelligence and interdisciplinary approach, Demirel et al. (2008) found that learning became easier, students had increased self-confidence, they enjoyed learning, they developed positive attitudes towards school and lesson. It can be said that studies conducted support teachers' views in the present study.

According to the results regarding limitations of interdisciplinary approach, the most emphasized limitation is that it could cause problems in other lessons when a subject is not learned. The other limitations found were feeling like it is all the same lesson, those who do not come to school for a week miss the subject, inability of the student to see knowledge as a

whole, repetition of the subject, lack of communication between teachers, asynchrony of related subjects and preventing teachers from covering all the curriculum.

When studies on interdisciplinary approach were examined, it was found that they mostly recommended conducting simultaneous studies. Other recommendations were being usable in daily life, cooperation of teachers, producing and presenting products at the end of units of related lessons, an activity in each common objective, spreading common basic concepts to the curriculum, using time efficiently by excluding specific days and weeks.

Based on the results of the present study, the following recommendations were made:

- Since teachers have limited level of knowledge about interdisciplinary approach, pre-service training should be provided to teachers. During this training, relations at classroom level should be strengthened, like the relations at branch level. In other words, all branch teachers of a classroom should have the quality to design the current state and interdisciplinary approach processes. This issue is an important factor that should be considered in in-service trainings.
- In school, district and provincial group meetings, teachers should be informed about the related lessons and subjects and process planning studies can be conducted with teachers on related subjects.
- During the seminar week, teachers can plan the education process on associated subjects and integrate learning.

REFERENCES

- Akça, Z., & Beşoluk, Ş. (2021). Fen eğitiminde disiplinlerarası yönelimlerin STEM'e evrilmesi sürecine tarihsel bir bakış. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(2), 556-578.
- Altunel, M. (2018). STEM eğitimi ve Türkiye: fırsatlar ve riskler. *Seta Perspektif*, 207, 1-7
- Aydın, G., & Balm, A. G. (2005). An interdisciplinary application based on constructivist approach: Teaching of energy topics. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 38(2), 145-166.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of Case Study Research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2. Baskı)*. USA: SAGE Publications.
- Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C., & Demir, K. (2008). Çoklu zeka kuramı ile disiplinlerarası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(17), 14-24.
- Diñç, N. D & Karahan, Ç. (2021). Sanat entegrasyonönetimi: Fen bilimleri ve görsel sanatlar dersi örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(115), 259-279.
- Doğan, E., & Saraçoğlu, S. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli fen eğitimi hakkındaki görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 16(2), 182-220.
- Güder, Y., & Gürbüz, R. (2018). Interdisciplinary mathematical modeling activities as a transitional tool for stem education: Teacher and student opinions. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 170-198.
- Kanatlı, F., & Çekici, Y. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 223-234.
- Karakuş, M., Türkkan, B. T., & Karakuş, F. (2017). Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 509-524.
- Kızılay, E. (2018). Türkiye'de öğretmen eğitimi konusundaki stem çalışmaları. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(34), 1221-1246.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). STEM Eğitim Raporu. http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf, (Erişim tarihi: 15 Temmuz 2022).
- Martinello, M. L., & Cook, G. E. (2000). *Interdisciplinary inquiry in teaching and learning*. Merrill, an imprint of Prentice Hall, Order Processing Center, PO Box 11071, Des Moines, IA 50336-1071.
- MEB, (2018). *Ortaokul Matematik Öğretim Programı*, Ankara.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Josse-Bass.
- Özkök, A. (2005). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 159-167.
- Turan, S. (2019). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 166-190.
- Turna, Ö., & Bolat, M. (2015). Eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 35-55.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 89-94.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri*, 2(2), 28-40.

Türkçe Dersi Sosyal Etkileşime Dayalı Sınıf Ortamlarının Öğrencilerin Dinleme Becerisinin Geliştirilmesindeki Rolü

The Role of Turkish Lesson Interactive Classrooms in the Development of Students' Listening Skills

Ali GÖÇER¹,

Soner GARİP²

Öz

Dinleme becerisi iletişim sürecinin önemli bir parçası olup bireylerin yaşam boyu kullanacakları bir beceridir. Öğretmenlerin dinleme becerisini kazandırma ve geliştirme sürecinde farkındalık oluşturması, öğrencilere rehber olması, ders içi ve dışı çeşitli etkinliklerle becerileri etkin kullanabilmeleri için onları yüreklendirmesi önemlidir. Bu çalışmada Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarında gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmedeki rolü üzerinde durulmaktadır. Araştırma, Ankara ilinde bulunan bir ortaokulun birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerle okuma saatinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilk uygulama iki hafta sürmüş ve dinleme etkinliğinde etkileşimsiz dinleme stratejisinden faydalanılmıştır. Araştırmanın ikinci uygulama süreci altı hafta sürmüş ve dinleme etkinliği sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi çerçevesinde doküman inceleme ile gözlem tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilere uygulanan başarı testlerinden, gözlemlerden, öğrencilerin süreçle ilgili duygu ve düşüncelerinden elde edilen verilerden Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının öğrencilerin dinleme becerisini geliştirebilmeleri için etkinliklere aktif katılımlarına uygun bir zemin sunduğu ve öğretmenin rehberlik rolünü etkin bir şekilde yapmasını sağladığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, etkileşimli sınıf ortamları, dinleme becerisi.

Abstract

Listening skills are an important part of the communication process and are a skill that individuals will use throughout their lives. It is important for teachers to be a guide and model for students in the process of acquiring and developing listening skills; to encourage them to use skills effectively with various activities in and out of the classroom, to increase their awareness. In this study, the role of listening activities performed in classroom environments based on social interaction in the Turkish language course is emphasized in improving the listening skills of students. The research was carried out during reading time with students studying in the first grade of a secondary school in Ankara province. In the research, the first application lasted for two weeks and the non-interactive listening strategy was used in the listening activity. The second application period of the research lasted for six weeks and the listening activity was carried out in classroom environments based on social interaction. In the research, document review and observation techniques were used within the framework of qualitative research method. The obtained data were analyzed using content analysis technique. As a result of the research, it was concluded that classroom environments based on social interaction in Turkish lessons provide a suitable ground for students' active participation in activities so that they can improve their listening skills and enable the teacher to perform the role of guidance effectively.

Keywords: Turkish lesson, interactive classroom environments, listening skill.

¹ Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri-Türkiye, gocerali@gmail.com, orcid.org/00000002-6880-2611

² Doktora Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri-Türkiye, sonergarip38@gmail.com, orcid.org/0000-0002-0893-9536

GİRİŞ

“Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklüğü bir varlık” (Aksan, 2007, s. 11), insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir köprü; duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin aktarılmasında kullanılan bir araçtır. Dilin iletişim kurmada, etkileşimde, duygu ve düşünceleri ifade etmede önemli bir yeri vardır (Güneş, 2011). Dilin temel görevi iletişimin gerçekleşmesini sağlamaktır çünkü dil olmadan iletişim mümkün olmamaktadır (Yalçın ve Şengül, 2007).

Sosyal bir varlık olan insanın duygu ve düşüncelerini paylaşma ihtiyacı iletişimi hayatın önemli bir unsuru hâline getirmiştir (Baymur, 1990). Güneş (2014) insanların günde ortalama 12 saatini iletişim kurarak geçirdiğini belirtmektedir. İletişim sürecinin başlatılması ve sürdürülmesi için temel dil becerilerinden dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya başvurulmaktadır. Maden ve Durukan’a (2011) göre kullanım sıklığı ve doğuştan getirilmesinden dolayı dinleme becerisinin ayrı bir önemi bulunmaktadır.

“Dinleme/izleme bireyin edindiği ilk beceridir” (Kaplan, 2021, s. 629). Bireyler, konuşmaya başlayınca dek çevresini anlamada anne karnında kazanmaya başladığı dinleme becerisini kullanmaktadır (Melanlıoğlu, 2012). Yapılan araştırmalara göre insanların günlerinin %50 - %80’lik bölümünün iletişim kurarak geçtiği ve bunun %45’ini dinlemenin oluşturduğu bilinmektedir (Nalncı, 2000). Bu bağlamda etkili bir iletişim için dinleme becerisinin kazanımı oldukça önemlidir (Maden, 2010). Doğan (2010) kişinin dinleme becerisini mutlaka geliştirmesi gerektiğini çünkü günlük hayatta en sık başvuru dil becerisi olduğunu belirtmektedir. Mackay (1997) ise dinlemenin başarının ve öğrenmenin anahtarı olduğunu bu bakımdan başarılı olmanın yolunun iyi bir dinleyici olmaktan geçtiğini ifade etmektedir. Görülüyor ki dinleme becerisi iletişim sürecinde önemli bir unsurdur.

Alan yazında dinleme becerisi ve dinlemenin iletişimdeki yeri ile ilgili yer alan bilgilerden bazıları şunlardır: “Dinleme, ses, müzik, gürültü, konuşma gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizde yürütülen karmaşık bir süreçtir” (Güneş, 2017, s. 83). “Dinleme, dinleyicinin duyduklarını anlamasını, yorumlamasını ve değerlendirmesini gerektiren bir iletişim yöntemidir” (Sherma, 2011, s. 13). “Etkili iletişimin temeli olan dinleme, sözselsel iletileri duyma ve duyulanlara anlam kazandırarak tepkide bulunma olarak ifade bulmaktadır” (Göçer ve Çaylı, 2019, s. 458). Dinleme, dilin farkındalığını artıran alıcı bir beceridir (Renukadevi, 2014).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çünkü öğrenciler zamanlarının büyük bir kısmını öğretmenlerini dinleyerek geçirdikleri için eğitim süreci dinleme becerisine dayanmaktadır (Giang, 2022). Buna göre Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ilk okuma yazma hazırlığına dinleme eğitimi çalışmalarını başlamakta ve dinleme becerisinin etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasını sağlamak için ortaokulun sonuna kadar dinleme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaları içermektedir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında her sınıf düzeyinde dört metinden oluşan sekiz tema ve her temada bir dinleme/izleme metni yer almaktadır.

Dinleme becerisi geliştirilebilir bir beceridir (Doğan, 2007; Erdem ve Erdem, 2015). Maden ve Durukan (2011) dinleme becerisinin kazanımında eğitim sürecinin gerekliliğine işaret etmektedir. Göçer (2007) öğrencilere dinleme becerisinin bilişsel, duygusal ve devinışsel boyutta kazandırılmasında ders içi ve dışı etkinliklerin önemine değinmektedir. Buna göre öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesinde ilkökul düzeyinde sınıf öğretmenleri, ortaokul düzeyinde ise Türkçe öğretmenleri başta olmak üzere bütün öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Kurudayıoğlu ve Kana (2013) öğretmenlerin dinleme konusunda öğrencilere model olması; Aytan (2011) öğretmenlerin öğrencilerin dinleme becerisiyle ilgili ön yargılarını ortadan kaldırmaya yönelik davranışlar sergilemesi gerektiğini ifade etmektedir. Sherma (2011) ise öğretmenlerin dinleme konusunda farkındalık yaratmasını ve öğrencilere dinleme stratejilerini öğretmekle iletişim sürecini yönetmelerine yardımcı olması gerektiğini

belirtmektedir. Buna göre öğretmenlerin dinleme becerisini kazandırma ve geliştirme sürecinde öğrencilere model olması, onları yüreklendirmesi ve çeşitli etkinlikler yaparak farkındalık oluşturmaya gerekmektedir. Bu bağlamda öğrenme ortamının düzenlenmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada, etkileşimli öğretim stratejisinin temel alındığı Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarında gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmedeki rolü araştırılmıştır.

Etkileşimli öğretim stratejisi, öğrenme öğretme sürecinde iletişimi kurmayı ön planda tutarak sınıf içi etkileşimi artıran bir stratejidir. “Etkileşimli öğretim stratejisi, öğrencinin süreçte aktif olarak kendi öğrenmesinin yanı sıra arkadaşlarıyla da etkileşim hâlinde onların da gelişimlerini desteklediği bir stratejidir” (Çintaş Yıldız, 2015, s. 16). Taşpınar ve Atıcı’ya (2002) göre etkileşimli öğretim stratejisi sosyal beceri ile yetenekleri geliştirmeyi önceleyen ve büyük ölçüde tartışma ile katılımcılar arasındaki paylaşımları esas alan bir stratejidir. Aktarılan açıklamalardan anlaşılacağı üzere etkileşimli öğretim stratejisi öğrencileri öğrenme sürecinde aktif hale getirmekte, sınıf içi katılımı artırmakta ve iletişimi mümkün kılmaktadır.

Etkileşimli öğretim stratejisinin temel alındığı etkileşimli sınıf ortamlarında öğrenciler öğrenme sürecinde sosyal, duyuşsal ve devinışsel olarak birtakım avantajlar sağlamaktadır. Göçer (2018) öğrencilerin etkileşimli sınıf ortamlarında üstün ve zayıf yönlerini keşfettiğini, ilgi ve yeteneklerini sergileyebildiklerini belirtmektedir. Açıköz (2002) sosyal etkileşimin öğrenmelere temel oluşturduğunu; Murtiningrum (2009) dil becerilerini geliştirdiğini; Liu (2017) öğrencilerin dili kullanma yeterliliklerini artırdığını; Yıldız (2014) öğrencilerin düşünmesini, öğrenilenlere yönelik yorumlarda bulunmasını ve öğrenme süreciyle ilgili kararlar almasını teşvik ettiğini; Koç (2006) öğrenme sürecinde kurulan etkileşimlerin kalıcı ve anlamlı öğrenmelerde etkisi olduğunu ifade etmektedir. Vygotsky (1962) ise sosyal etkileşimin öğrenme üzerinde belirleyici bir rolü olduğunu vurgulamaktadır.

Alan yazın taramasında etkileşimli öğretim stratejisinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanımıyla ilgili sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Göçer ve Garip (2020) yaptıkları çalışmada etkileşimli sınıf ortamlarının öğrencilerin anlatma becerilerini geliştirdiğini ve dinleme becerisinin gelişimine destek olduğu sonucuna varmışlardır. Çintaş Yıldız (2015) yaptığı çalışmada etkileşimli öğretim stratejisinin kullanılmasının öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Wulandari (2018) çalışmasında öğrencilerin sınıfta aktif konuşabilmesi için öğretmenin etkileşim kurması gerektiğini; Hanum (2017) öğrencilerin dil performansının etkileşim sayesinde artırılabilirliğini; Göçer (2016) Türkçe eğitiminde belirlenen kazanımların etkileşimli sınıf ortamlarında daha iyi kazandırıldığını belirtmektedir. Koç (2006) ise çalışmasında öğrencilerin etkileşim kurulan dersleri çok sevdiğini ve dersten zevk aldıklarını ifade etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmedeki rolünü araştırmaktır. Yukarıda ifade edildiği üzere iletişim sürecinin önemli bir ögesi olan dinleme becerisi bireylerin ilk kazandığı, günlük hayatta sıkça başvurduğu, geliştirilebilir bir beceridir. Etkileşimli sınıf ortamları ise öğrencileri öğrenme sürecinde aktif hale getirerek sınıf içi iletişimi kolaylaştırmaktadır. Buna göre etkileşimli sınıf ortamlarının sağladığı avantajların öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesinde zemin oluşturacağı düşünülmektedir. Bunun için bu çalışmada “Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesindeki rolü nedir?” sorusunun cevabı aranmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2011) karma yöntemde nicel ve nitel verilerin birleştirildiğini ifade etmektedir. Çalışmada temel yöntem nitel araştırma, destekleyici ve doğrulayıcı yöntem olarak da nicel araştırma tercih edilmiştir.

Rossmann ve Wilson (1991) karma yöntemde nitel ve nicel yöntem yoluyla elde edilen verilerin birbirini destekleyebildiğini, doğrulayabildiğini ve verilerden hareketle yeni bir araştırmanın başlatılabileceğini belirtmektedir.

“Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda ve gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45). Nicel araştırma, sayısal olarak ölçülebilen istatistiksel ve grafiksel teknikler yoluyla analiz edilebilen değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektedir (Saunders, Lewis ve Thornhill, 2019). Bu çalışmada öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarında gerçekleştirilen uygulamalarda gözlemlerin yapılması ve süreçte elde edilen dokümanların analiz edilmesinde nitel bir süreç takip edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin etkileşimli ve etkileşimsiz dinleme çalışmaları bitiminde uygulanan başarı testlerinden elde edilen verilerin analiz edilmesinde nicel bir süreç yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırma kolaylık sağlamak ve araştırmanın hızlı bir şekilde yürütülmesine imkân tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan bir ortaokulun birinci sınıfında öğrenim gören 13 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada verilerin toplanılmasında uygulanan başarı testlerinden, doküman analizi ile gözlem tekniğinden faydalanılmıştır.

Başarı Testi

Başarı testi; öğrencilerin bir konu, ünite veya dersteki başarısını ölçmeyi sağlamaktadır (Metin, 2014). Bu çalışmada, araştırmacılar birinci ve ikinci uygulama süreci sonunda öğrencilere başarı testi uygulamıştır. Uygulanan başarı testleri araştırmacılar tarafından literatür derlemesi yapılarak geliştirilmiştir. Geliştirilen başarı testleri çoktan seçmeli 20 sorudan oluşmaktadır. Her sorunun doğru cevabı 5 puan değerindedir.

Doküman Analizi

“Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Araştırmacılar, uygulamaların tamamlanmasının ardından öğrencilerin yazılı olarak ifade ettikleri araştırma sürecine yönelik duygu ile düşünceleri inceleyerek verileri elde etmiştir.

Gözlem

“Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 200). Araştırmada uygulama süresince kullanılan gözlem formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve Türkçe eğitimi alanında uzman iki kişinin görüşleriyle düzenlenerek uygulamaya hazırlanmıştır. Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarında toplamda sekiz hafta süren etkinlikler araştırmacılar tarafından gözlemlenerek uygulama sonunda veriler vakit kaybetmeden gözlem formuna işlenmiştir.

İşlem

Bu araştırma, 6 Kasım ile 30 Aralık 2019 tarihleri arasında Ankara ilinde bulunan bir ortaokulun birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerle okuma saatinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ilk uygulama 6-13 Kasım 2019 tarihleri arasında iki hafta sürmüş ve bu süre zarfında uygulanan dinleme etkinliğinde etkileşimsiz dinleme stratejisinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın ikinci uygulama süreci 25 Kasım ile 30 Aralık 2019 tarihleri arasında altı hafta sürmüş ve bu süre zarfında uygulanan dinleme etkinliği sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Toplamda sekiz hafta süren araştırma kırk dakikalık on ders saatini kapsamaktadır.

Öğrencilerle etkileşimsiz olarak gerçekleştirilen ve iki hafta süren ilk uygulamada Cahit Zarifoğlu'nun "*Yürekdede ile Padişah*" isimli eserinden faydalanılmıştır. Eser öğretmen tarafından öğrencilere sesli olarak okunmuştur. Öğrencilere dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasına yönelik herhangi bir soru yöneltilmemiştir. Dinleme süresince sınıfta geleneksel oturma düzeni kullanılmıştır. Uygulama bitiminde farklı bir ders saatinde öğrencilere kitabın içeriğine yönelik araştırmacılar tarafından literatür derlemesi yapılarak düzenlenen bir başarı testi uygulanmıştır. Başarı testi çoktan seçmeli yirmi adet soru içermektedir ve her bir sorunun doğru cevabı beş puan değerindedir.

Öğrencilerle sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarında gerçekleştirilen ikinci uygulama altı hafta sürmüştür. Oluşturulan etkileşimli sınıf ortamı öğrenci öğrenci, öğrenci grup ve öğrenci öğretmen etkileşimine açık bir şekilde öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri, karşılıklı görüş alışverişinde bulunabilecekleri bir yapıya sahiptir. İkinci uygulama sürecinde Ahmet Ümit'e ait "*Masal Masal İçinde*" isimli eser kullanılmıştır. Eser, altı bölümden oluşmaktadır. Her hafta bir bölümü öğretmen tarafından sesli olarak okunmuştur. Dinleme süreci etkileşimli sınıf ortamlarına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler okuma süresince katılımlı dinleme gerçekleştirmiş, empati kurmuş, canlandırma yapmış, duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmış, olayların gelişimi ve sonucuyla ilgili tartışmalara katılmıştır. Dinleme sürecinde sınıfta u düzeni oluşturulmuş fakat fikir alışverişi ile tartışma yapıldığı zamanlar öğrencilerin serbest bir şekilde birbirleriyle etkileşim kurmasına izin verilmiştir. Sürecin bitiminde farklı bir ders saatinde öğrencilere kitabın içeriğine yönelik araştırmacılar tarafından literatür derlemesi yapılarak düzenlenen bir başarı testi uygulanmıştır. Başarı testi çoktan seçmeli yirmi adet soru içermektedir ve her bir sorunun doğru cevabı beş puan değerindedir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde nitel araştırma yöntemi analiz türlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) içerik analizinde okuyucunun anlayabilmesi için birbirine benzer verilerin belirlenen kavram ve temalara göre düzenlenerek yorumlandığını belirtmektedir.

Araştırmanın nitel verilerini oluşturan öğrencilerin araştırma sürecine yönelik duygu ve düşünceleri ile gerçekleştirilen gözlemler içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Bu amaçla öğrencilerin duygu ve düşünceleri ile gözlem verilerinden hareketle oluşturulan kod ve temalar düzenlenerek sunulmuştur. Araştırmanın nicel verilerini oluşturan öğrencilerin her iki uygulama süreci sonunda uygulanan başarı testleri analiz edilerek öğrencilerin her iki başarı testinden aldıkları puanlar, puanların ortalamaları ile doğru yanlış yanıtları gruplandırılarak tablolar hâlinde verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada, araştırma süresince geçerlik ve güvenirlikle ilgili hususlara dikkat edilmiştir. Merriam (2013) geçerlik ve güvenirliğin araştırmanın bütün sürecini ilgilendiren önemli bir kaygı olduğunu söylemektedir. Buna göre araştırmanın çalışma grubu nitel araştırma amaçlı örnekleme yöntemlerinden seçilmiş ve seçilen çalışma grubu ile uzun süreli etkileşim kurulmuştur. Bu yolla veri toplama sürecinde katılımcıların rahat hareket etmeleri sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan gözlem formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşü alınarak son halini almıştır.

BULGULAR***Doküman Analizi Yoluyla Elde Edilen Bulgular***

Bu bölümde öğrencilere birinci ve ikinci dinleme etkinliği bitiminde uygulanan başarı testinden, öğrencilerin araştırma süreciyle ilgili paylaştıkları duygu ile düşüncelerinden elde edilen veriler yer almaktadır.

Başarı Testlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin “*Yürekdede ile Padişah*” isimli esere yönelik uygulanan başarı testinden elde edilen veriler aşağıda Tablo 1’de yer almaktadır

Tablo 1. Öğrencilerin “*Yürekdede İle Padişah*” İsimli Esere Yönelik Cevapları, Başarı Puanları ile Sınıf Ortalamasına İlişkin Bilgiler

ÖĞRENCİLER													
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13
Doğru sayısı	14	15	18	11	13	12	15	11	16	9	11	12	8
Yanlış sayısı	6	5	2	9	7	8	5	9	4	11	9	8	12
Başarı puanı	70	75	90	55	65	60	75	55	80	45	55	60	40
Sınıf ortalaması	63.46												

Tablo 1 incelendiğinde; Ö1 başarı testinde yer alan soruların on dördüne doğru cevap, altısına yanlış cevap vermiştir. Ö1 başarı testinden 70 puan almıştır. Ö2 başarı testinde yer alan soruların on beşine doğru cevap, beşine yanlış cevap vermiştir. Ö2 başarı testinden 75 puan almıştır. Ö3 başarı testinde yer alan soruların on sekizine doğru cevap, ikisine yanlış cevap vermiştir. Ö3 başarı testinden 90 puan almıştır. Ö4 başarı testinde yer alan soruların on birine doğru cevap, dokuzuna yanlış cevap vermiştir. Ö4 başarı testinden 55 puan almıştır. Ö5 başarı testinde yer alan soruların on üçüne doğru cevap, yedisine yanlış cevap vermiştir. Ö5 başarı testinden 65 puan almıştır. Ö6 başarı testinde yer alan soruların on ikisine doğru cevap, sekizine yanlış cevap vermiştir. Ö6 başarı testinden 60 puan almıştır. Ö7 başarı testinde yer alan soruların on beşine doğru, beşine yanlış cevap vermiştir. Ö7 başarı testinden 75 puan almıştır. Ö8 başarı testinde yer alan soruların on birine doğru, dokuzuna yanlış cevap vermiştir. Ö8 başarı testinden 55 puan almıştır. Ö9 başarı testinde yer alan soruların on altısına doğru, dördüne yanlış cevap vermiştir. Ö9 başarı testinden 80 puan almıştır. Ö10 başarı testinde yer alan soruların dokuzuna doğru, on birine yanlış cevap vermiştir. Ö10 başarı testinden 45 puan almıştır. Ö11 başarı testinde yer alan soruların on birine doğru cevap, dokuzuna yanlış cevap vermiştir. Ö11 başarı testinden 55 puan almıştır. Ö12 başarı testinde yer alan soruların on ikisine doğru, sekizine yanlış cevap vermiştir. Ö12 başarı testinden 60 puan almıştır. Ö13 başarı testinde yer alan soruların sekizine doğru, on ikisine yanlış cevap vermiştir. Ö13 başarı testinden 40 puan almıştır. Sınıfın başarı testi ortalaması 63.46 olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin “*Masal Masal İçinde*” isimli esere yönelik uygulanan başarı testinden elde edilen veriler aşağıda Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2. Öğrencilerin “*Masal Masal İçinde*” isimli esere yönelik cevapları ile başarı puanlarına ilişkin bilgiler

ÖĞRENCİLER													
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13
Doğru sayısı	17	18	20	15	17	16	18	15	19	13	15	15	14
Yanlış sayısı	3	2	0	5	3	4	2	5	1	7	5	5	6
Başarı puanı	85	90	100	75	85	80	90	75	95	65	75	75	70
Sınıf ortalaması	81.53												

Tablo 2 incelendiğinde; Ö₁ başarı testinde yer alan soruların on yedisine doğru cevap, üçüne yanlış cevap vermiştir. Ö₁ başarı testinden 85 puan almıştır. Ö₂ başarı testinde yer alan soruların on sekizine doğru cevap, ikisine yanlış cevap vermiştir. Ö₂ başarı testinden 90 puan almıştır. Ö₃ başarı testinde yer alan soruların tamamına doğru cevap vermiştir. Ö₃ başarı testinden 100 puan almıştır. Ö₄ başarı testinde yer alan soruların on beşine doğru cevap, beşine yanlış cevap vermiştir. Ö₄ başarı testinden 75 puan almıştır. Ö₅ başarı testinde yer alan soruların on yedisine doğru cevap, üçüne yanlış cevap vermiştir. Ö₅ başarı testinden 85 puan almıştır. Ö₆ başarı testinde yer alan soruların on altısına doğru cevap, dördüne yanlış cevap vermiştir. Ö₆ başarı testinden 80 puan almıştır. Ö₇ başarı testinde yer alan soruların on sekizine doğru, ikisine yanlış cevap vermiştir. Ö₇ başarı testinden 90 puan almıştır. Ö₈ başarı testinde yer alan soruların on beşine doğru, beşine yanlış cevap vermiştir. Ö₈ başarı testinden 75 puan almıştır. Ö₉ başarı testinde yer alan soruların on dokuzuna doğru, birine yanlış cevap vermiştir. Ö₉ başarı testinden 95 puan almıştır. Ö₁₀ başarı testinde yer alan soruların on üçüne doğru, yedisine yanlış cevap vermiştir. Ö₁₀ başarı testinden 65 puan almıştır. Ö₁₁ başarı testinde yer alan soruların on beşine doğru cevap, beşine yanlış cevap vermiştir. Ö₁₁ başarı testinden 75 puan almıştır. Ö₁₂ başarı testinde yer alan soruların on beşine doğru, beşine yanlış cevap vermiştir. Ö₁₂ başarı testinden 75 puan almıştır. Ö₁₃ başarı testinde yer alan soruların on dördüne doğru, altısına yanlış cevap vermiştir. Ö₁₃ başarı testinden 70 puan almıştır. Sınıfın başarı testi ortalaması 81.53 olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin birinci ve ikinci uygulamadan aldıkları başarı puanlarının karşılaştırılması Şekil 1'de yer almaktadır:

Şekil 1. Öğrencilerin uygulamalardan aldıkları başarı puanlarının görünümü



Şekil 1 incelendiğinde, öğrencilerin birinci uygulamaya ait başarı puanlarının ikinci uygulamaya ait başarı puanlarından düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tamamı etkileşimli sınıf ortamlarında gerçekleştirilen dinleme etkinliği sonunda uygulanan başarı testinden daha yüksek puanlar almıştır. Öğrencilerin birinci uygulamaya ait başarı puanlarının ortalaması 63.46 bulunurken ikinci uygulamaya ait başarı puanlarının ortalaması ise 81,53 bulunmuştur.

Öğrencilerin Sürece Yönelik Duygu ve Düşüncelerinden Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerden ikinci uygulama sonrası araştırma süreciyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşımları istenmiştir. Bu bölümde öğrencilerin süreçle ilgili paylaştıkları duygu ve düşüncelerinden elde edilen veriler yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Araştırma Süreciyle İlgili Duygu ve Düşüncelerini İçeren Paylaşımları

Öğrenci	Duygu ve Düşünceler	Kod	Tema
Ö ₁	"Her masalda farklı bir mesaj veriyor ve biz, günlük hayatta bize çok yardımcı olacak mesajları tartışarak öğrendik. Her hafta bir masalı okumak ve bir sonraki masalı beklemek çok heyecanlı ve eğlenceli oluyordu. Okuduğumuz masallar içinde en güzeli 'Müezzinin Anlattıkları' idi. En çok empati o masalda yaptım."	Tartışma	
Ö ₂	"Her hafta bir bölümün okunmasından memnunum. Okuduğum masallar içinde en çok merak ettiğim 'Kör Adamın Anlattıkları' idi. Tahmin çalışması yaparken en çok onu merak ettim."		Etkileşimli
Ö ₃	"Her hafta birinin hikâyesini merak ettiğim için sabırla bekledim. Arkadaşlarımla sürekli masalları konuşuyoruz. Çok heyecanlı oluyor. En çok merak ettiğim masal "Demircinin Anlattıkları" idi. Canlandırmasını yaparken çok eğlendim."	Empati	Sınıf Ortamının Avantajları
Ö ₄	"Her hafta okunması güzel heyecanlı bir diğer haftayı bekliyoruz. Masala başlamadan önce yaptığımız tahmin çalışmaları çok iyiydi. Müezzin hayal görüyor sanıyordum meğerse öyle değişmiş."	Tahmin	
Ö ₅	"Çok heyecanlı, çok güzeldi. Tahmin ederken çok eğlendik. Hiç sıkılmadan dinledim. Canlandırmaları yaparken çok eğlendik."	Devamlılık	
Ö ₆	"Kitabı çok beğendi. Empati yaptığımdan olayların içinde kendimi buldum. Her hafta bir sonrakini beklemek çok heyecanlı oluyordu."		
Ö ₇	"Kitabın içindeki masallara yönelik tahmin yapmamız çok güzeldi. 'Kuyumcunun Anlattıkları' bölümünü çok sevdim."	İletişim	
Ö ₈	"Daha önce bir kitap hakkında arkadaşlarımla bu kadar uzun konuşmadım. Şapkacıyı canlandırırken duygulandım."		
Ö ₉	"Perşembe günlerini ipe çekiyordum. Çok merak uyandırıcıydı. Kitapla ilgili tartışmalar güzel."	Eğlence	
Ö ₁₀	"Kitabı sanki yaşayarak okuduk. Çok eğlendim. Kitabı hep merakla bekledim."		
Ö ₁₁	"Keşke hep devam etseydi. Hiç sıkılmadan dinledim. Okurken canlandırmamız çok güzel oluyordu."	Canlandırma	
Ö ₁₂	"Tahmin çalışmasında bulunduğum gruplar çok iyiydi. Kör Adamın anlattıklarını dinlerken çok eğlendik."		
Ö ₁₃	"Kitap hiç bitsin istemedim, ders nasıl başladı nasıl bitti anlamadım hiç. Sanki kitabı okumadık canlandırdık, çok güzeldi."	Merak	

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarında araştırma süreciyle ilgili duygu ve düşüncelerinden hareketle tartışma, empati, tahmin, devamlılık, iletişim, eğlence, canlandırma ve merak kodları ile etkileşimli sınıf ortamının avantajları temasına ulaşılmıştır.

Öğrenciler tartışma koduna yönelik olarak "Her masalda farklı bir mesaj veriyor ve biz günlük hayatta bize çok yardımcı olacak mesajları tartışarak öğrendik. (Ö₁)" ve "Kitapla ilgili tartışmalar güzel. (Ö₉)" ifadeleriyle okunan masalarda verilen mesajlara ve masalın içeriğine yönelik tartışmalar yapıldığını, bu tartışmaların güzel olduğunu ve onlara günlük hayatta yardım ettiğini ifade etmektedir. Öğrenciler empati koduna yönelik "Okuduğumuz masallar

çinde en güzeli 'Müezzinin Anlattıkları' idi. En çok empati o masalda yaptım. (Ö₁)" ve "Empati yaptığımdan olayların içinde kendimi buldum. (Ö₆)" diyerek masalların okunma sürecinde empati yaptıklarını ve olayları hissettiklerini söylemiştir. Öğrenciler tahmin koduna ilişkin "Masala başlamadan önce yaptığımız tahmin çalışmaları çok iyiydi. (Ö₄)", "Tahmin ederken çok eğlendik. (Ö₅)", "Kitabın içindeki masallara yönelik tahmin yapmamız çok güzeldi. (Ö₇)" ve "Tahmin çalışmasında bulunduğum gruplar çok iyiydi. (Ö₁₂)" düşünceleriyle masallara yönelik yapılan tahmin çalışmalarını olumlu karşıladıklarını, tahmin yaparken eğlendiklerini ve tahminlerinde grup çalışmaları yaptıklarını dile getirmiştir. Öğrenciler devamlılık koduna yönelik "Her hafta bir bölümün okunmasından memnunum. (Ö₂)", "Her hafta birinin hikâyesini merak ettiğim için sabırla bekledim. (Ö₃)", "Her hafta okunması güzel heyecanlı bir diğer haftayı bekliyoruz. (Ö₄)" ve "Her hafta bir sonrakini beklemek çok heyecanlı oluyordu. (Ö₆)" görüşleriyle okunan kitabının her bir bölümünün birer hafta arayla devamlılık göstererek ilerlemesinden memnun olduklarını, bu durumun onlarda merak duygusunu canlandırarak sabırsızlığa yol açtığını belirtmiştir. İletişim koduna yönelik öğrenciler "Arkadaşlarımla sürekli masalları konuşuyoruz. (Ö₃)" ve "Daha önce bir kitap hakkında arkadaşlarımla bu kadar uzun konuşmadım. (Ö₈)" diyerek masallar üzerine konuştuklarını hatta bu konuşmaların normalden çok uzun sürdüğünü ifade etmiştir. Eğlence koduna ilişkin öğrenciler "Çok eğlendim. (Ö₁₀)", "Hiç sıkılmadan dinledim. (Ö₁₁)" ve "Kör Adamın anlattıklarını dinlerken çok eğlendik. (Ö₁₂)" ifadeleriyle masalları dinleme sürecinde çok eğlendiklerini ve hiç sıkılmadıklarını söylemiştir. Canlandırma kodu için öğrenciler "Şapkacıyı canlandırırken duygulandım. (Ö₈)", "Okurken canlandırmamız çok güzel oluyordu. (Ö₁₁)" ve "Sanki kitabı okumadık canlandırdık, çok güzeldi. (Ö₁₃)" görüşleriyle masalların süreçte canlandırılmasının güzel olduğunu, bazı masalarda duygusallığın ağır bastığını ve canlandırmanın masalı yaşama hissi oluşturduğunu dile getirmiştir. Son olarak merak koduna yönelik öğrenciler "Çok merak uyandırıcıydı. (Ö₉)" ve "Kitabı hep merakla bekledim. (Ö₁₀)" cümleleriyle masalın merak duygusu oluşturduğunu ve bir sonraki masalın merakla beklendiğini söylemiştir.

Gözlem Yoluyla Elde Edilen Bulgular

Tablo 4. Araştırma süresince yapılan gözlemin amacı ve boyutları

Amaç: Araştırma süresince öğrencilerde görülen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları ortaya çıkarmaktır.
Sorular:
1. Etkileşimsiz gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinde öğrencilerde görülen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlar nelerdir?
2. Sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarında etkinlikler süresince görülen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlar nelerdir?

Tablo 4 incelendiğinde, araştırma süresince yapılan gözlemlerin amacı ve bu süreçte cevap aranacak soruların yer aldığı görülmektedir. Birinci soruda etkileşimsiz gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinde görülen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların; ikinci soruda sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarında gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinde görülen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların neler olduğuna cevap aranmıştır.

İlk hafta "Yürekdede ile Padişah" kitabının aynı isimli bölümü okunmaya başlanmış ve ders saatinin sonuna kadar sürdürülmüştür. Yarım kalan bölüm ikinci hafta devam ettirilerek "Hz. Süleyman'la Kirpi" ve "Köyümüze Karlar Yağdı" bölümleriyle birlikte kitap bitirilmiştir. Öğrencilerin ilk iki haftada gerçekleştirilen dinleme etkinliğinde dersin başlarında istekli oldukları fakat zamanla sıkıldıkları görülmüştür. Dersin sonlarına doğru dikkatlerinin dağıldığı ve başka şeylerle uğraştıkları gözlenmiştir. Bu süreçte bazı öğrenciler defterlerine karalamalar yapmış, bazıları da elinin altında bulunan nesnelere uğraşmıştır. Öğrencilerin yer yer esnedikleri, dalgın hale geldiği ve genel uyarılmışlık hallerinin düşük olduğu not edilmiştir. Dersi bitiren zille birlikte öğrencilerin çoğunluğunun sınıfı hızlı bir şekilde terk ettiği görülmüştür. Birinci ve ikinci haftada yapılan çalışmalara yönelik gözlem notları şöyledir:

Tablo 5. Etkileşimsiz Dinleme Etkinliğine Yönelik Gözlem Notları-1

Tarih	Gözlem Notları	Kod	Tema
06.11.2019	(1) Öğrenciler ilgiyle takip ediyor. (2) Meraklı bakışlar var. (3) Soru sormak isteyenler var. (4) Şaşırdılar, sınıftan aaa sesleri geliyor. (5) Öğrenciler hala dikkatli. (6) Öğrenciler yer yer tepkiler vermeye devam ediyor. (7) Sınıftan helal olsun sesleri geliyor. (8) Öğrencilerin modu düşmeye başladı. (9) Kalemle oynayanlar var. (10) Kitabı karalayan, esneyen öğrenciler var. (11) Birkaç öğrenci dışında öğrencilerin ilgisi sönme eğiliminde. (12) Tepkisiz bir şekilde dinliyorlar. (13) Genel uyarılmışlık halleri oldukça düşük. (14) Birbirine saat soranlar var. (15) Arkada oturan birkaç öğrenci gözlerini ovuşturuyor. (16) Zilin çalmasıyla sınıfın dışarı çıkması bir oldu.	Ders takibi Duyusal tepkiler	Etkileşimsiz dinleme

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin dinleme sürecinde gösterdiği tutum ve davranışlardan hareketle ders takibi ve duyusal tepkiler kodları ile etkileşimsiz dinleme teması elde edilmiştir. Öğrencilerin dinleme etkinliğinde başlarda meraklı, ilgili ve dikkatli oldukları fakat daha sonra ilgilerinin sönerek tepkisiz kaldıkları ve başka şeylerle uğraştıkları not edilmiştir.

Tablo 6. Etkileşimsiz Dinleme Etkinliğine Yönelik Gözlem Notları-2

Tarih	Gözlem Notları	Kod	Tema
13.11.2019	(1) Öğrenciler kitaba hemen başlamak istiyor. (2) Diğer metinleri merak ediyorlarmış. (3) Etkileşimsiz dinleme etkinliği başladı. (4) Öğrenciler yine ilgiyle takip ediyor. (5) Duyusal tepkiler geliyor. (6) Kitabın ikinci bölümü öğrencilerin alkışlarıyla bitti. (7) Son bölüme başlamayla sınıftan oley sesleri geldi. (8) Öğrencilerin modu düşme eğiliminde. (9) Birbirine bakıp işaretleyen öğrenciler var. (10) Sınıfta esneyen gözlerini ovuşturan öğrenciler var. (11) Dinleneneye yönelik duyusal tepkiler azaldı. (12) Öğrencilerin genel uyarılmışlık halleri iyice düştü. (13) Gözünü kaçıran, dışarıyı seyreden öğrenciler var. (14) Bölümün sonuna geldik. (15) Kitabın bittiğini bazıları anlamadı. (16) Sınıftan alkış sesleri geliyor. (17) Çok güzeldi diyen öğrenciler var. (18) Uykulayan öğrenciler var. (19) Zil çaldı ve birkaç öğrenci dışında herkes çıktı.	Ders takibi Duyusal tepkiler	Etkileşimsiz dinleme

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin dinleme sürecinde gösterdiği tutum ve davranışlardan hareketle ders takibi ve duyusal tepkiler kodları ile etkileşimsiz dinleme teması elde edilmiştir. Öğrencilerin ilk hafta olduğu gibi dinleme etkinliğine ilgili ve meraklı oldukları, süreçte duyusal tepkiler verdikleri fakat daha sonra genel uyarılmışlık hallerinin düştüğü görülmüştür. Öğrencilerin bazılarının kitabın bittiğini anlamadığı not edilmiştir.

Üçüncü hafta "Masal Masal İçinde" isimli kitap okunmaya başlanmış ve giriş bölümü bitirilmiştir. Dördüncü hafta "Şapkacının Anlattıkları", beşinci hafta "Müezzinin Anlattıkları", altıncı hafta "Demircinin Anlattıkları", yedinci hafta "Kuyumcunun Anlattıkları" ve sekizinci hafta "Kör Adamın Anlattıkları" bölümü okunmuştur. Öğrencilerin son altı hafta gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinde istekli hallerinin ders boyunca sürdüğü, eğlendikleri ve aktif olarak derse katıldıkları görülmüştür. Dördüncü haftadan itibaren yeni bölüme başlanmadan her hafta tahmin çalışması yaptırılarak sınıfta tartışma ortamı oluşturulmuştur. Öğrenciler tartışmalara aktif olarak katılım göstermiş ve görüşlerini açıklamak için istekli davranmıştır. Tahmin çalışmalarında sınıfta gruplaşmalar olmuş ve tahminin doğruluğu/yanlışı üzerine dinleme çalışması heyecan içerisinde yapılmıştır. Öğrencilerden beşinci haftadan itibaren kahramanların anlattıklarına yönelik canlandırma çalışması yapılmış ve her öğrencinin canlandırma çalışmasında katılımcı olmasına dikkat edilmiştir. Canlandırmalar öğrencilerin keyif almalarını sağlamıştır. Örneğin "Kör Adamın Anlattıkları" bölümünde öğrenciler çok eğlenmiş ve gülüşmelerden dolayı okuma süreci bir süre kesintiye uğramıştır. Beşinci haftadan itibaren yapılan bir başka çalışma empati üzerine olmuş ve öğrencilerin kahramanların durumlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Etkileşimli olarak gerçekleştirilen bu çalışmalarda sınıfta etkili bir iletişim süreci yaşanmıştır. Öğrencilerin

okunan kitapla ilgili sınıf içi etkileşim kurmasına zemin hazırlanmış bu sayede sınıftaki herkes sürecin aktif bir katılımcısı olmuştur. Dersi bitiren zille birlikte öğrencilerin sınıfta kalmaya devam ettikleri ve kendi aralarında kitap üzerine konuşmayı sürdürdükleri gözlenmiştir. Üç, dört, beş, altı, yedi ve sekizinci haftada yapılan çalışmalara yönelik gözlem notları şöyledir:

Tablo 7. Etkileşimli Dinleme Etkinliğine Yönelik Gözlem Notları-1

Tarih	Gözlem Notları	Kod	Tema
25.11.2019	(1) Etkileşimli dinleme etkinliğine başladık. (2) Öğrenciler ilgiyle takip ediyor. (3) Yer yer durup soru soruyorum. (4) Parmaklar havada. (5) Öğrencilerden de sorular geliyor. (6) Öğrenciler heyecanlı görünüyor. (7) Sınıfta gülüşmeler var. (8) Öğrenciler duygusal tepkiler veriyor. (9) Herkes gayet mutlu. (10) Sınıftan 'Yok artık' sesi geldi. (11) Dikkatle dinliyorlar. (12) Masalın devamına yönelik soru soruyorum. (13) Birkaç öğrenci dışında herkesin parmağı havada. (14) Sınıftan 'Hadi ya' sesleri geliyor. (15) Öğrencilerin ilgisi hala canlı. (16) Masalın devamı için 'Yine mi?' sesleri duyuyorum. (17) Son sayfalardayım, sınıf gayet iyi durumda. (18) Şaşırdılar, 'Çok şükür' sesleri duyuyorum. (19) Öğrenciler haftayı merakla bekleyeceğini söylüyor. (20) Zil çaldı, sınıf kitabı incelemek için yanıma geldi.	Ders takibi Aktif katılım Duyusal tepkiler	Etkileşimli dinleme

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin dinleme sürecinde gösterdiği tutum ve davranışlardan hareketle ders takibi, aktif katılım ve duygusal tepkiler kodları ile etkileşimli dinleme teması elde edilmiştir. Öğrencilerin süreçte ilgili ve dikkatli oldukları, eğlendikleri bununla birlikte dinleme etkinliğine aktif katılım gösterdiği not edilmiştir. Öğrencilerin süreç boyunca etkileşim içerisinde girdiği görülmüştür.

Tablo 8. Etkileşimli Dinleme Etkinliğine Yönelik Gözlem Notları-2

Tarih	Gözlem Notları	Kod	Tema
02.12.2019	(1) Öğrenciler hazır bir şekilde bekliyor. (2) Vakit kaybetmeden başlamak istiyorlar. (3) Sınıf heyecanlı ve sabırsız. (4) Tahmin çalışması yapıyoruz. (5) Öğrencilerden yaratıcı ve farklı fikirler geliyor. (6) Katılım çok iyi durumda. (7) Öğrenciler çok istekli. (8) Sınıfta tahminlere yönelik gruplaşmalar var. (9) Öğrenciler heyecanla sonucu bekliyor. (10) Masala devam edince sınıfta oley ve aaa sesleri geliyor. (11) Öğrencilerin ilgisi çok iyi. (12) Herkes mutlu görünüyor. (13) Masal bölümü bitti. (14) Öğrenciler devam etmek istiyor. (15) Haftaya devam edeceğimi söyledim. (16) Öğrenciler üzgün. (17) Zil çaldı, kendi aralarında konuşmaya başladılar.	Aktif katılım Tahmin etme Duyusal tepkiler	Etkileşimli dinleme

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin dinleme sürecinde gösterdiği tutum ve davranışlardan hareketle aktif katılım, tahmin etme ve duygusal tepkiler kodları ile etkileşimli dinleme teması elde edilmiştir. Öğrencilerin dinleme etkinliğine hazır oldukları, süreç boyunca aktif katılım gösterdikleri ve yapılan tahmin çalışmasında her bir öğrencinin görüşünü belirttiği görülmüştür.

Tablo 9. Etkileşimli Dinleme Etkinliğine Yönelik Gözlem Notları-3

Gözlem Notları	Kod	Tema
(1) Öğrenciler hemen başlasın istiyor. (2) Herkes hazır. (3) Heyecanlılar. (4) Masalın gelişimine yönelik tahmin çalışması yapıyoruz. (5) Herkes çok istekli. (6) Görüşler paylaşıyor. (7) Katılım çok iyi. (8) Öğrenciler yine gruplaştı. (9) Canlandırma yapacağımızı söyledim. (10) Sevinçle karşılandı. (11) Müezzini canlandırıyoruz. (12) Öğrenciler keyifli. (13) Sınıf dikkatle takip ediyor. (14) Masala devam ediyoruz. (15) Sınıftan duygusal tepkiler geliyor. (16) Öğrencilerin ilgisi çok iyi. (17) Bölüm bitti. (18) Sınıf sabırsız devam etmek istiyor. (19) Zil çaldı, öğrenciler masalla ilgili konuşuyor.	Tahmin etme Aktif katılım Canlandırma	Etkileşimli dinleme

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin dinleme sürecinde gösterdiği tutum ve davranışlardan hareketle tahmin etme, aktif katılım ve canlandırma kodları ile etkileşimli dinleme teması elde

edilmiştir. Öğrencilerin sürecin başında hazır bir şekilde bekledikleri, süreç boyunca heyecanlı oldukları görülmüştür. Öğrencilerin yapılan çalışmalara aktif katılım gösterdiği ve canlandırmalarda rol aldığı not edilmiştir.

Tablo 10. Etkileşimli Dinleme Etkinliğine Yönelik Gözlem Notları-4

Tarih	Gözlem Notları	Kod	Tema
16.12.2019	(1) Öğrenciler hazır bir şekilde bekliyor. (2) Sınıf sessiz ve heyecanlı. (3) Tahmin çalışması yapıyoruz. (4) Öğrencilerden farklı görüşler geliyor. (5) Sınıfta tahminlere yönelik gülüşmeler var. (6) Sınıfta herkes aktif. (7) Masala başladık. (8) Sınıf dikkatle takip ediyor. (9) Yer yer sorular soruyorum, katılım çok iyi. (10) Öğrenciler çok ilgili.(11) Demirci ve kedinin canlandırmasını yapıyoruz. (12) Sınıftan kahkaha sesleri geliyor. (13) Kedi miyavlaması yapan öğrenci çok beğenildi. (14) Sınıftaki herkes canlandırmada görev aldı. (15) Eğleniyor herkes. (16) Masala devam ediyoruz. (17) Sonunda sınıftan aaa sesleri geldi. (18) Demircinin tepkisi eleştiriliyor. (19) Empati çalışması yapıyoruz. (20) Öğrenciler görüşlerini paylaşıyor. (22) Değerlendirmeler çok iyi. (22) Masal biterken zil çaldı. (23) Öğrenciler tüh sesleri ile kendi aralarında konuşmaya başladı.	Tahmin etme Aktif katılım Canlandırma Empati yapma	Etkileşimli dinleme

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin dinleme sürecinde gösterdiği tutum ve davranışlardan hareketle tahmin etme, aktif katılım, canlandırma ve empati yapma kodları ile etkileşimli dinleme teması elde edilmiştir. Öğrencilerin dinleme etkinliğine hazır oldukları, tahmin çalışmasının eğlenceli bir şekilde geçtiği ve katılımın çok iyi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin canlandırma çalışmasında görev aldığı ve empati yaptıkları not edilmiştir.

Tablo 11. Etkileşimli Dinleme Etkinliğine Yönelik Gözlem Notları-5

Tarih	Gözlem Notları	Kod	Tema
23.12.2019	(1) Öğrenciler yine hazırlanmış. (2) Vakit kaybetmeden başladık. (3) Tahmin yapıyoruz. (4) Herkes söz hakkı aldı. (5) Yapılan tahminleri değerlendiriyoruz. (6) Herkes ilgili. (7) Masala başlıyoruz. (8) Sınıf dikkatle takip ediyor. (9) Sınıfa sessizlik hâkim. (10) Kuyumcunun oğluyla ilgili empati çalışması yapıyoruz. (11) Öğrenciler kızgın. (12) Arkadaş doğru seçilmeli görüşü hâkim. (13) Altın yumurtanın ufalanma sahnesini canlandırıyoruz. (14) Parmaklar havada. (15) Öğrenciler bayılan adamı çok güzel oynuyor. (16) Herkesin keyfi yerinde. (17) Öğrenciler çok iyi takip etmiş masalı. (18) Masalın sonuna geldik. (19) Öğrenciler diğer ders devam etmek için ısrar ediyor. (19) Zil çaldı, kendi aralarında kritik yapmaya başladılar.	Tahmin etme Aktif katılım Canlandırma Empati yapma	Etkileşimli dinleme

Tablo 11 incelendiğinde, öğrencilerin dinleme sürecinde gösterdiği tutum ve davranışlardan hareketle tahmin etme, aktif katılım, canlandırma ve empati yapma kodları ile etkileşimli dinleme teması elde edilmiştir. Öğrencilerin vakit kaybına tahammülü olmadan hemen etkinliğe başlamak istedikleri söz hakkı alarak görüşlerini paylaştığı görülmüştür. Öğrencilerin masalı ilgiyle takip ettiği, süreç boyunca duysal tepkiler verdiği not edilmiştir.

Tablo 12. Etkileşimli Dinleme Etkinliğine Yönelik Gözlem Notları-6

Tarih	Gözlem Notları	Kod	Tema
30.12.2019	(1) Öğrencileri mutsuz gördüm. (2) Masalın sonuna geldiği içinmiş. (3) Tahminle başlıyoruz. (4) Parmaklar havada, görüşler paylaşıyor. (5) Bütün öğrenciler görüşünü paylaştı. (6) Masala başladık. (7) Yer yer gülüşmeler hâkim. (8) Öğrenciler meraklı ve heyecanlı görünüyor. (9) Kervancının mağaraya girişindeyiz. (10) Öğrenciler endişeyle takip ediyor. (11) Empati çalışması yapıyoruz. (12) Kimse böyle bir şey yapmamış. (13) Öğrenciler tedirgin ettiğini söylüyor. (14) Kervancının kör olma anını canlandırıyoruz. (15) Öğrenciler kendilerinden bir şeyler katarak yapıyor. (16) Herkes eğleniyor. (17) Kör adamın ensesine tokat atma sahnesini canlandırıyoruz. (18) Öğrenciler çok mutlu. (19) Gözünden yaş gelenler var. (20) Masalı bitiyoruz. (21) Öğrenciler bittiği için üzgün. (22) Keşke bitmeseydi sesleri geliyor.	Tahmin etme Aktif katılım Canlandırma Empati yapma	Etkileşimli dinleme

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin dinleme sürecinde gösterdiği tutum ve davranışlardan hareketle tahmin etme, aktif katılım, canlandırma ve empati yapma kodları ile etkileşimli dinleme teması elde edilmiştir. Öğrencilerin son hafta olduğu için üzgün olduğu fakat yapılan çalışmalara aktif katılım gösterdiği, süreç boyunca eğlendikleri ve görüşlerini paylaştıkları görülmüştür. Canlandırma ve empati çalışmasında her öğrencinin fikrilerini beyan ettiği not edilmiştir.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, "Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesindeki rolü nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Sekiz hafta ve toplamda on ders saati süren uygulama sonunda öğrencilere uygulanan başarı testlerinden alınan sonuçlar, gözlem verileri ile öğrencilerin araştırma süreciyle ilgili duygu ve düşüncelerinden hareketle Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının öğrencilerin dinleme becerisini geliştirebilmeleri için etkinliklere aktif katılımlarına uygun bir zemin sunduğu ve öğretmenin rehberlik rolünü etkin bir şekilde yapmasını sağladığı sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin dersin aktif bir katılımcısı olduğu, akranları ve öğretmeniyle iletişim kurabildiği, farklı yöntem ve teknikleri bir arada kullanabildiği etkileşimli sınıf ortamlarında dinlediklerini daha iyi anlayabildiği tespit edilmiştir. Çünkü öğrenciler etkileşimli sınıf ortamlarında gerçekleştirilen dinleme etkinliklerine yönelik uygulanan başarı testinden daha yüksek puanlar almıştır. Öğrencilerin etkileşimsiz gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinin sonunda uygulanan başarı testinden almış oldukları puanların ortalaması 63.46 bulunurken etkileşimli sınıf ortamlarında gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinin sonunda uygulanan başarı testinden almış oldukları puanların ortalaması 81.53 bulunmuştur. Mevcut ortalamalar öğrencilerin dinlediklerine yönelik sorulara cevap verir kazanımını etkileşimli sınıf ortamlarında daha iyi kazandığını göstermektedir. Bu durum gözlem verileriyle de örtüşmektedir. Öğrencilerin etkileşimli sınıf ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerde sürecin aktif bir katılımcısı olduğu, yoğun olarak öğretmen ve akran etkileşimi kurduğu, tartışmalara katıldığı, canlandırmalar yaptığı, empatiye dayalı davranışlar sergilediği ve süreç boyunca eğlendikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin başarı testinden aldığı sonuçlar ile gözlem verilerinin yanı sıra onların araştırma süreciyle ilgili duygu ve düşüncelerinde etkileşimli sınıf ortamlarını ön plana çıkardığı görülmektedir. Elde edilen veriler etkileşimli sınıf ortamlarının dinleme becerisini geliştirmeye ve kazandırmaya zemin oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Mevcut çalışma bu yönleriyle Göçer ve Garip'in (2020) çalışmasıyla örtüşmektedir. Araştırmacılar yaptıkları çalışmanın sonucunda etkileşimli sınıf ortamlarının öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesine destek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenme öğretme sürecinde etkileşimli öğretim stratejisinin temel alındığı sınıflarda bu stratejinin doğası gereği sınıf içi iletişimin yoğunluğu artmakta böylece dinleme ve konuşma

becerisinden aktif olarak yararlanılmaktadır. Araştırma sürecinde etkileşimli sınıf ortamlarında gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinde de sınıfta yoğun bir etkileşim kurulduğu saptanmıştır. Bu durum etkileşimli sınıf ortamlarının dinleme becerisinin kazandırılıp geliştirilmesinde kullanılabileceğini göstermektedir. Çintaş Yıldız (2014) yaptığı çalışmada öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesinde etkileşimli öğretim stratejisinin kullanılabileceğini söylemektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular araştırmacının bulduğu sonuçla örtüşmektedir. Öğrenciler etkileşimli sınıf ortamlarında gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinin sonunda uygulanan başarı testinden daha yüksek puan almıştır. Bu süreçte tutulan gözlem notlarında da sürekli bir iletişim etkinliği gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Öğrenciler ayrıca etkileşimli sınıf ortamlarında gerçekleştirilen dinleme etkinliklerine yönelik duygu ve düşüncelerinde iletişim, canlandırma, tartışma gibi kavramları ön plana çıkarmıştır.

Dil öğreniminde etkileşim önemli bir etkidir (Wang, 2017). Etkili bir etkileşim öğrencilerin dil performansını artırabilmektedir (Hanum, 2017). Öğrenciler etkileşimli sınıf ortamlarında altı hafta süren dinleme sürecine aktif katılım göstermiş, canlandırmalar yapmış, tartışmalara katılmış, akranlarıyla fikir alışverişi yaparak etkileşim kurmuştur. Böylece dinleme etkinliğinde kullanılan kitabın içeriğinden hazırlanmış sorulara doğru cevaplar vermiştir. Göçer (2016) yaptığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin aktif katılımcı oldukları etkileşimli sınıf ortamlarında temel dil becerilerini geliştirme imkânı yakaladığını belirtmektedir. Çalışma bu yönüyle araştırmacının çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

Doğan (2010) yaptığı çalışmanın sonucunda dinleme becerisinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini belirtmektedir. Bu araştırmadan elde edilen verilerden öğrencilerin dinleme becerilerinde ilerleme olduğu anlaşılmaktadır. Görülüyor ki dinleme becerisi gelişmeye açık bir beceridir ve etkileşimli sınıf ortamları dinleme becerisini geliştirmeye zemin oluşturmaktadır. Bu zemini sağlamak için sınıf ortamının etkileşim kurmaya elverişli bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu araştırmada etkileşimli sınıf ortamlarında gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinde öğrenciler genel olarak u düzeninde ve etkileşim kurmaya elverişli bir şekilde sınıfta oturmuşlardır. Epçaçan (2013) kalabalık olmayan ve u düzeninde oturuşları öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmede etkili olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin etkileşimli sınıf ortamlarında gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinde canlandırma, tahmin etme ve tartışma gerçekleştirirken gruplaştıkları görülmüştür. Öğrencilerin akranlarıyla yoğun etkileşim kurduğu grup çalışmaları onların iş birliği içerisinde çalışmalarını böylece dinlediklerini anlayıp yorumlamalarını sağlamıştır. Öğrencilerden Ö₉ "Kitapla ilgili tartışmalar güzel.", Ö₁₂ "Tahmin çalışmasında bulunduğum gruplar çok iyiydi." ve Ö₁₁ "Canlandırmamız çok güzel oluyordu." görüşleriyle gerçekleştirilen çalışmaların iyi ve güzel olduğunu belirtmektedir. Bu durum öğrencilerin başarı testinden yüksek puanlar almasına zemin oluşturmuştur. Rustamovich (2022) çalışmasında öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde grup etkinliklerinin yararlı olduğunu; Rasulova (2022) akranların öğrencilerin başarılarında belirleyici bir rolü olduğunu belirtmektedir. Çalışma bu yönüyle araştırmacıların çalışmalarıyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini aktarmayı öğrenebilmesi ile gerçek iletişim durumlarını deneyimlemesi önemli bir kazanım olduğundan sınıf etkileşimi öğrenmeyi destekleyen gerekli ve yararlı bir yoldur (KusumaSuci, 2015). İkinci uygulama sürecinde sınıf ortamının etkileşimli bir şekilde düzenlenmesi öğrencileri dersin aktif bir parçası haline getirerek eğlenerek öğrenmelerine zemin oluşturmuştur. Öğrencilerin araştırma süreciyle ilgili duygu ve düşüncelerinde eğlendikleri, merak unsurunu canlı tuttıkları, dinlediklerine yönelik canlandırma çalışması içerisine girdikleri, yoğun bir iletişim kurdukları ve grup çalışması yaptıkları görülmektedir. Bu husus gözlem verilerine de yansımış öğrenciler ders zili çalmasına rağmen sınıfı terk etmeyerek dinledikleri bölümle ilgili konuşmaya devam etmiştir. Bu durum alan yazında yapılan bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Yapılan çalışmalarda sınıftaki etkileşimli ortamın derse ilgiyi artırdığı (Koç, 2006), derse katılımı artırdığı (Çakmak, 2000) ve

sınıfları aktif mekânlar haline getirdiği (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995) ortaya konmaktadır.

Sonuç olarak etkileşimli sınıf ortamları öğrencilerin dinlediğini anlama yeterliği sağlamada onlara avantajlar sağlamaktadır. Öğrencilerin dinlediklerine yönelik sorulara doğru cevap vermesi, ana fikri belirleyebilmesi, olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunabilmesi ve öğretme sürecinde aktif olarak yer alarak sınıfta akranları ve öğretmen ile etkileşim kurması dinleme becerisinin gelişmesinde katkıda bulunmaktadır. Etkileşimli sınıf ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerde öğretmenler de etkin bir şekilde sürece rehberlik yapabilmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular ve bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara göre Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarında dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik program uygulayıcısı öğretmenlere ve konuyla ilgili araştırma yapacak araştırmacılara şu önerileri sunmak mümkündür:

- Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarında öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin gelişim gösterdiği gerçekleştirilen gözlemlerden, uygulanan başarı testlerinden, öğrencilerin süreçle ilgili paylaştıkları duygu ve düşüncelerinden elde edilen bulgu ile sonuçlardan anlaşılmaktadır. Buna göre öğretmenler dinleme becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğunun bilincinde olarak öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için derslerinde etkileşimli sınıf ortamlarından yararlanmalıdır.
- Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarında öğrencilerin derse aktif katılım gösterdiği, canlandırmalar yaptığı, tartışmalara katıldığı ve arkadaşlarıyla fikir alışverişi yaparak etkileşim kurduğu böylece dil performansını artırdığı gerçekleştirilen gözlemlerden, öğrencilerin süreçle ilgili paylaştıkları duygu ve düşüncelerinden elde edilen bulgu ile sonuçlardan anlaşılmaktadır. Buna göre temel dil becerileri birbirini destekler bir yapıda bütünlük gösterdiği dikkate alınarak öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde etkileşimli sınıf ortamlarından faydalanılmalıdır.
- Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamları öğrencilerin derste eğlenerek öğrenmelerine olanak tanıdığı gerçekleştirilen gözlemlerden, öğrencilerin süreçle ilgili paylaştıkları duygu ve düşüncelerinden elde edilen bulgu ile sonuçlardan anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerine imkân tanımak için etkileşimli sınıf ortamları kullanılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerine etkileri. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 11309-9302.
- Baymur, F. (1990). Çağımızda insan ilişkilerinin artan önemi ve bu hususun eğitimde dikkate alınması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 1(1), 16-26.
- Çakmak, M. (2000). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet içinde, *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (s. 27-46). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çaylı, C. ve Göçer, A. (2016). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki müstakil dinleme metinlerine yönelik öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 517-535.
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-43.
- Darling-Hammond, L. ve McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademe dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *TÜBAR*, XXVII, 263-274.

- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-352.
- Erdem, A. ve Erdem, M.(2015).Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 14(3), 1130-1148.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGrawHill.
- Giang, N. D. H. (2022). A Study on the Satisfaction and Performance of the First Year Students of Advanced Education Program at National Economics University when Applying Internet in Teaching English Listening Skills. *American Journal of Educational Research*, 10(5), 288-297.
- Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 17-39.
- Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 188-201.
- Göçer, A. (2018). *Metin işleme süreçli - mikro öğretim uygulama örnekli - Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. ve Çaylı, C. (2019). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin gelişimine yönelik öğretmen uygulamaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 456-476.
- Göçer, A. ve Garip, S. (2020). Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının öğrencilerin anlatma becerilerinin geliştirilmesindeki yeri. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 16-32.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 1-27.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Hanum, N. S. (2017). The importance of classroom interaction in the teaching of reading in junior high school. In Prosiding Seminar Nasional Mahasiswa Kerjasama Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan Kemendikbud (pp. 1-9). Universitas Negeri Malang.
- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme/İzleme Becerisini Ölçmeye Yönelik Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 626-645.
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 142, 56-64.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- KusumaSuci, D. (2015). Classroom interactions inspeaking class of English department of Muhammadiyah University of Surakarta (Unpublished doctoral dissertation). Surakarta: Muhammadiyah University of Surakarta
- Liu, G. (2017). Study on the strategy and its application in the interactive teaching of college English. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 155, 279-282.
- Mackay, I. (1997). *Dinleme Becerisi*. (çev.: Aksu Bora ve Onur Cankoçak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Sti.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Ekev Akademi Dergisi*, 14(44), 145-154.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(4), 101-112.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Melanlioğlu, D. (2012). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 12(7), 65-77.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma – desen ve uygulama için bir rehber*. (Çeviren Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Metin, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. M. Metin içinde, *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 337-371). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Murtingrum, S. (2009). *Classroom interaction in English learning* (Master's Thesis). Depok: Sanata Dharma University.
- Nalncı, A. N. (2000). *Avrupa Birliğine tam üyelik yolunda başarının anahtarı: yeniden yapılanma*. Ankara: Ümit Yayınları.
- Rasulova, M. (2022). The role of student-student interaction in efl classrooms. *Eurasian Journal of Social Sciences, Philosophy and Culture*, 2(2), 63-66.
- Renukadevi, D. (2014). The Role of Listening in Language Acquisition; the Challenges & Strategies in Teaching Listening. *International Journal of Education and Information Studies*, 4(1). 59-63.
- Rossman, G. B. ve Wilson, B. L. (1991, April 3-7). *Numbers and words revisited: Being "shamelessly eclectic"* [Oral presentation]. Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, USA.
- Rustamovich, R. F. (2022). Effective activities to improve learners listening skill. *Spanish Journal of Society and Sustainability*, 4, 38-43.
- Saunders, M., Lewis, P. ve Thornhill, A. (2019). *Research Methods for Business Students*. Pearson.
- Sherma, N. (2011). Strategies for Developing Listening Skills. *Elt Vocies*, 2230-9136, 12-17.
- Taşpınar M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim model, strateji, yöntem ve becerileri/teknikleri: kavramsal boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 207-215.
- Wang, C. (2017). Two Affective Variables and Language Learners' Perceptions of Classroom Interaction, *The Journal of Asia TEFL*, 14(1), 16-31.
- Wulandari, R. A. (2018). *Classroom interaction in the second grade speaking class at University of Nusantara PGRI Kediri academic year 2017/2018* (Master's Thesis). Bandung: University Of Nusantara PGRI Kediri.
- Ümit, A. (2016). *Masal masal içinde*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies*, 2, 749-768.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D. (2014). *Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Zarifioğlu, C. (2015). *Yürekdede ile padişah*. Ankara: Beyan Yayınları.

The Role of Turkish Course Interactive Classrooms in The Development of Students' Listening Skills

Ali GÖÇER¹

Soner GARİP²

Abstract

Listening skills are an important part of the communication process and are a skill that individuals will use throughout their lives. It is important for teachers to be a guide and model for students in the process of acquiring and developing listening skills; to encourage them to use skills effectively with various activities in and out of the classroom, to increase their awareness. In this study, the role of listening activities performed in classroom environments based on social interaction in the Turkish language course is emphasized in improving the listening skills of students. The research was carried out during reading time with students studying in the first grade of a secondary school in Ankara province. In the research, the first application lasted for two weeks and the non-interactive listening strategy was used in the listening activity. The second application period of the research lasted for six weeks and the listening activity was carried out in classroom environments based on social interaction. In the research, document review and observation techniques were used within the framework of qualitative research method. The obtained data were analyzed using content analysis technique. As a result of the research, it was concluded that classroom environments based on social interaction in Turkish lessons provide a suitable ground for students' active participation in activities so that they can improve their listening skills and enable the teacher to perform the role of guidance effectively.

Keywords: Turkish lesson, interactive classroom environments, listening skill

INTRODUCTION

“Language is a magical entity that is so versatile that we can't think of it all at once, and which has other qualities when viewed from different angles, and whose secrets we still cannot solve even today” (Aksan, 2007, p. 11). Language is a bridge that provides communication between people; it is a tool used to convey feelings, thoughts, dreams, and impressions. Language has an important place in communicating, interacting, and expressing feelings and thoughts (Güneş, 2011). The main task of language is to ensure that communication takes place because communication is not possible without the language (Yalçın and Şengül, 2007).

The need to share the feelings and thoughts of a person who is a social being has made communication an important element of life (Baymur, 1990). Güneş (2014) states that people spend an average of 12 hours a day communicating. In order to start and maintain the communication process, listening, speaking, reading, and writing are resorted to from the basic language skills. According to Maden and Durukan (2011), the listening ability has special importance due to the frequency of its use and its innate nature.

“Listening/monitoring is the first skill acquired by an individual” (Kaplan, 2021, p. 629). Individuals use the listening skill that they begin to gain in the womb to understand their surroundings until they start talking (Melanlıoğlu, 2012). According to studies, it is known that 50% - 80% of people's days are spent communicating, and listening accounts for 45% of this (Nalinci, 2000). In this context, the acquisition of listening skills is very important for effective communication (Maden, 2010). Doğan (2010) states that one should definitely improve their listening skills because it is the most frequently applied language skill in daily life. And as for

¹ Prof. Dr., Erciyes University, Faculty of Education, Kayseri-Türkiye, gocerali@gmail.com, orcid.org/00000002-6880-2611

² Dr., Ministry of National Education, Ankara-Türkiye, sonergarip38@gmail.com, orcid.org/0000-0002-0893-9536

Mackay (1997), he states that listening is the key to success and learning and that the way to succeed in this regard is to be a good listener. It seems that listening skills are an important element in the communication process.

Some of the information in the literature about listening skill and the place of listening in communication are as follows: "Listening is a complex process carried out in our ears and brains in order to hear, understand and configure in the mind the audible stimuli such as sound, music, noise, and speech" (Güneş, 2017, p. 83). "Listening is a communication method that requires the listener to understand, interpret and evaluate what they hear" (Sherma, 2011, p. 13). "Listening, which is the basis of effective communication, is expressed as hearing verbal messages and reacting by giving meaning to what is heard" (Göçer and Çaylı, 2019, p. 458). Listening is a receptive skill that increases awareness of the language (Renukadevi, 2014).

The Turkish Course Curriculum (2019) aims to improve students' listening skills. Because since students spend most of their time listening to their teachers, the education process is based on listening skills (Giang, 2022). Accordingly, the Turkish Course Curriculum (2019) starts the literacy preparation with listening training activities and includes studies to improve listening skills until the end of secondary school in order to ensure that listening skills are used effectively and efficiently. In this context, there are eight themes in the Turkish textbooks, consisting of four texts at each grade level and a listening/monitoring text in each theme.

Listening skill is a developable skill (Doğan, 2007; Erdem and Erdem, 2015). Maden and Durukan (2011) point out the necessity of the educational process in the acquisition of listening skills. Göçer (2007) points out the importance of in- and out-of-class activities in providing the students with listening skills having a cognitive, sensory, and psychomotor dimension. Accordingly, all teachers, especially classroom teachers at the elementary school level and Turkish teachers at the secondary school level have important roles in developing the listening skills of students. Kurudayıoğlu and Kana (2013) state that teachers should be models for students about listening; Aytan (2011) states that teachers should exhibit behaviors aimed at eliminating the prejudices of students about the listening skill. Sherma (2011) states that teachers should raise awareness about listening and help the students manage the communication process by teaching them listening strategies. Accordingly, teachers should be a model for students in the process of acquiring and developing listening skills, encouraging them, and raising awareness by doing various activities. In this context, it is important to regulate the learning environment. In this study, the role of listening activities performed in Turkish course classroom environments that are based on the social interaction on which an interactive teaching strategy is based on was investigated in terms of improving the listening skills of students.

The interactive teaching strategy is a strategy that increases classroom interaction by prioritizing communication during the learning-teaching process. "The interactive teaching strategy is a strategy in which the student actively supports his/her own learning in the process, as well as the development of his/her friends by interacting with them" (Çintaş Yıldız, 2015, p. 16). According to Taşpınar and Atıcı (2002), the interactive teaching strategy is a strategy that prioritizes the development of social skills and abilities and is largely based on discussion and sharing between participants. As can be seen from the explanations given, the interactive teaching strategy activates students in the learning process, increases classroom participation, and makes communication possible.

In interactive classroom environments where the interactive teaching strategy is based, students provide some social, sensory, and psychomotor advantages in the learning process. Göçer (2018) states that students discover their strengths and weaknesses in interactive classroom environments, and they can demonstrate their interests and abilities. According to Açıkgöz (2002), social interaction forms the basis of learning. Murtiningrum (2009) states that social interaction improves language skills. Liu (2017) states that students improve their

language proficiency through social interaction. Yıldız (2014) states that social interaction encourages students to think, make comments on what has been learned, and make decisions about the learning process, and Koç (2006) states that the interactions established in the learning process have an impact on lasting and meaningful learning. Vygotsky (1962) emphasizes that social interaction has a decisive role in learning.

In the literature review, it is seen that there are a limited number of studies on the use of interactive teaching strategy in the development of basic language skills. Göçer and Garip (2020) concluded in their study that interactive classroom environments improve students' speaking skills and support the development of listening skills. In his study, Çintaş Yıldız (2015) concluded that the use of interactive teaching strategy improves students' effective speaking skills. In his study, Wulandari (2018) states that the teacher should interact with the students in order for them to speak actively in the classroom. Hanum (2017) states that students' language performance can be increased through interaction. Göçer (2016) states that the assets determined in Turkish education are better gained in interactive classroom environments. And as for Koç (2006), he states that students like interactive lessons and enjoy the lesson.

The Aim of the Study

The aim of this study is to investigate the role of Turkish course classroom environments that are based on social interaction in improving students' listening skills. As stated above, listening skill, which is an important element of the communication process, is a skill that individuals acquire first, and frequently apply in daily life, and it can be developed. Interactive classroom environments facilitate in-class communication by making students active in the learning process. Accordingly, it is thought that the advantages of interactive classroom environments will form the basis for the development of students' listening skills. For this reason, in this study, the answer to the question "What is the role of Turkish course classroom environments that are based on social interaction in the development of students' listening skills?" has been sought.

METHOD

In this study, the mixed method was used. Fraenkel, Wallen, and Hyun (2011) state that quantitative and qualitative data are combined in the mixed method. In the study, qualitative research was preferred as the main method, and quantitative research was preferred as the supportive and confirmatory method. Rossman and Wilson (1991) note that the data obtained by qualitative and quantitative methods in the mixed method can support and confirm each other, and a new study can be started based on the data.

Qualitative research can be defined as a research in which qualitative data collection methods such as observation, interview, and document analysis are used, and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a natural environment and in a realistic and holistic manner" (Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 45). Quantitative research examines the relationship between variables that can be analyzed through statistical and graphical techniques that can be measured numerically (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2019). In this research, a qualitative process was followed in the process of improving the listening skills of the students in making observations and analyzing the documents obtained in the process in the practices carried out in the Turkish course classroom environments that are based on social interaction. In addition, a quantitative process was carried out in the analysis of the data obtained from the achievement tests applied at the end of the students' interactive and non-interactive listening studies.

Study Group

In this study, convenience sampling was preferred among the purposeful sampling types of the quantitative research method. Convenience sampling facilitates the research and allows the research to be carried out quickly (Yıldırım & Şimşek, 2013). The study group of the research consists of 13 students studying in the first grade of a secondary school in Ankara. In the analysis of the data, the students were coded as S1, S2, S3... and so on.

Data Collection Tools

In this study, achievement tests, document analysis, and observation technique were used in the data collection.

Achievement Test

Achievement test allows for measuring the success of students in a subject, chapter, or course (Metin, 2014). In this study, an achievement test was applied to the students after the first and second implementation processes. The achievement tests were developed by the researchers by conducting the literature review. The developed achievement tests consist of 20 multiple-choice questions. The correct answer to each question is worth 5 points.

Document Analysis

“Document analysis includes the analysis of written materials containing information about the phenomenon or events that are intended to be investigated” (Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 217). After the completion of the implementations, the researchers obtained the data by examining the feelings and thoughts of the students about the research process expressed in writing.

Observation

“Observation is a method used to define the behavior occurring in any environment or institution in detail” (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 200). The observation form used during the implementation process in the research was developed by the researchers and prepared with the opinions of two experts in the field of Turkish education. The activities in the Turkish course classroom environments that are based on social interaction, which lasted eight weeks in total, were observed by the researchers and at the end of the application, the data were processed into the observation form without wasting time.

Process

This research was carried out during reading time with the students studying in the first grade of a secondary school in Ankara between November 6, 2019, and December 30, 2019. In the research, the first implementation lasted for two weeks between November 6 and November 13, 2019, and the non-interactive listening strategy was used in the listening activity applied during this period.

The second implementation period of the research lasted for six weeks between November 25, 2019, and December 30, 2019, and the listening activity applied during this period was carried out in classroom environments that are based on social interaction. The research, which lasts for eight weeks in total, covers ten forty-minutes course hours.

Data Analysis

In this study, content analysis, one of the qualitative research method analysis types, was used in the data analysis. Yıldırım and Şimşek (2013) state that in content analysis, similar data are arranged and interpreted according to the determined concepts and themes so that the reader can understand them.

The observations which form the qualitative data of the research and made by the feelings and thoughts of the students are analyzed using content analysis. For this purpose, the codes and themes that are created based on the feelings and thoughts of the students were arranged and

presented. The achievement tests of the students who compose the quantitative data of the research, applied at the end of both implementation processes, were analyzed and the scores of the students from both achievement tests were given in tables by grouping the averages of the scores and the true-false answers.

Validity and Reliability

In this study, attention was paid to the issues related to validity and reliability during the research. Merriam (2013) states that validity and reliability are important concerns involving the whole process of the research. Accordingly, the study group of the research was selected from the purposeful sampling methods of the qualitative research and a long-term interaction was established with the selected study group. Thus, the participants were able to act more comfortably during the data collection process. The observation form used in the research was developed by the researchers and took its final form by taking expert opinion.

FINDINGS

Findings Obtained Through Document Analysis

In this section, there are data obtained from the achievement test applied to the students at the end of the first and second listening activities, and the feelings and thoughts that the students shared about the research process.

Findings Obtained from Achievement Tests

The data obtained from the students' success test applied for the work titled "Yükekdede ile Padişah" are listed in Table 1 below:

Table 1. Students' Answers to the Work Entitled "Yükekdede ile Padişah", Information About Their Success Scores and Grade Point Average

	Students												
	S ₁	S ₂	S ₃	S ₄	S ₅	S ₆	S ₇	S ₈	S ₉	S ₁₀	S ₁₁	S ₁₂	S ₁₃
Correct answers	14	15	18	11	13	12	15	11	16	9	11	12	8
Incorrect answers	6	5	2	9	7	8	5	9	4	11	9	8	12
Achievement score	70	75	90	55	65	60	75	55	80	45	55	60	40
The Average of the class	63.46												

When Table 1 is examined; S₁ gave correct answers to fourteen of the questions in the achievement test and incorrect answers to six of them. S₁ got 70 points from the achievement test. S₂ gave correct answers to fifteen of the questions in the achievement test and incorrect answers to five of them. S₂ got 75 points from the achievement test. S₃ gave correct answers to eighteen of the questions in the achievement test and incorrect answers to two of them. S₃ got 90 points from the achievement test. S₄ gave correct answers to eleven of the questions in the achievement test and incorrect answers to nine of them. S₄ got 55 points from the achievement test. S₅ gave correct answers to thirteen of the questions in the achievement test and incorrect answers to seven of them. S₅ got 65 points from the achievement test. S₆ gave correct answers to twelve of the questions in the achievement test and incorrect answers to eight. S₆ got 60 points from the achievement test. S₇ gave correct answers to fifteen of the questions in the achievement test and incorrectly to five of them. S₇ got 75 points from the achievement test. S₈ gave correct answers to eleven of the questions in the achievement test and incorrect answers to nine of them. S₈ got 55 points from the achievement test. S₉ answered sixteen of the

questions in the achievement test correctly and four of them incorrectly. S₉ got 80 points from the achievement test. S₁₀ gave correct answers to nine of the questions in the achievement test and incorrectly to eleven. S₁₀ got 45 points from the achievement test. S₁₁ gave correct answers to eleven of the questions in the achievement test and incorrect answers to nine of them. S₁₁ got 55 points from the achievement test. S₁₂ gave correct answers to twelve of the questions in the achievement test and incorrectly to eight. S₁₂ got 60 points from the achievement test. S₁₃ gave correct answers to eight of the questions in the achievement test and incorrectly to twelve of them. S₁₃ got 40 points from the achievement test. The achievement test average of the students was determined as 63.46.

The data obtained from the success test applied for the work titled "Masal Masal İçinde" are listed in Table 2 below:

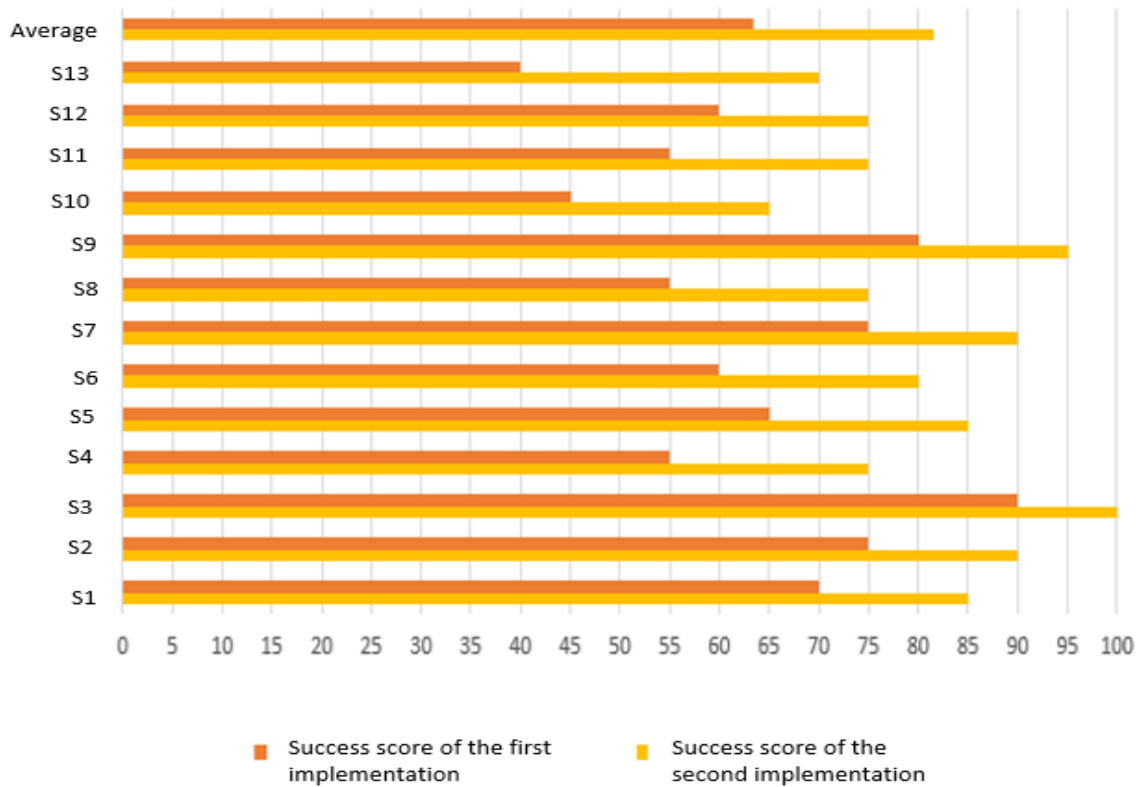
Table 2. Information on the students' answers to the work title "Masala Masal İçinde" and their achievements scores

	Students												
	S ₁	S ₂	S ₃	S ₄	S ₅	S ₆	S ₇	S ₈	S ₉	S ₁₀	S ₁₁	S ₁₂	S ₁₃
Correct answers	17	18	20	15	17	16	18	15	19	13	15	15	14
Incorrect answers	3	2	0	5	3	4	2	5	1	7	5	5	6
Achievement score	85	90	100	75	85	80	90	75	95	65	75	75	70
The average of the class	81.53												

When Table 2 is examined, seventeen of the questions in the S₁ success test were answered correctly and three were answered incorrectly. He received 85 points from the S₁ achievement test. Eighteen of the questions in the S₂ success test were answered correctly and two were answered incorrectly. He received 90 points from the S₂ achievement test. S₃ answered all the questions in the success test correctly. He received 100 points from the S₃ achievement test. Fifteen of the questions in the S₄ success test were answered correctly and five were answered incorrectly. He received 75 points from the S₄ achievement test. Seventeen of the questions in the S₅ success test were answered correctly and three were answered incorrectly. He received 85 points from the S₅ achievement test. Sixteen of the questions in the S₆ success test were answered correctly and four were answered incorrectly. He received 80 points from the S₆ achievement test. S₇ answered eighteen of the questions in the success test correctly and two incorrectly. He received 90 points from the S₇ achievement test. S₈ answered fifteen of the questions in the success test correctly and five incorrectly. He received 75 points from 18 achievement tests. S₉ answered nineteen of the questions in the success test correctly and one incorrectly. He received 95 points from 99 achievement tests. S₁₀ answered thirteen of the questions in the success test correctly and seven incorrectly. He received 65 points from the S₁₀ achievement test. Fifteen of the questions in the S₁₁ success test were answered correctly and five were answered incorrectly. He received 75 points from the S₁₁ achievement test. S₁₂ answered fifteen of the questions in the success test correctly and five incorrectly. He received 75 points from the S₁₂ achievement test. S₁₃ answered fourteen of the questions in the success test correctly and six of them incorrectly. He received 70 points from the S₁₃ achievement test. The average success test score of the class was determined as 81,53.

The comparison of the achievement scores of the students from the first and second application is given in Figure 1:

Figure 1. Comparison of the scores from the achievement test



When Figure 1 is examined, it is seen that the achievement scores of the students for the first implementation are lower than the success scores for the second implementation. All of the students got higher scores from the achievement test applied at the end of the listening activity carried out in interactive classroom environments. While the average of the students' achievement scores of the first implementation was 63.46, the average of the success scores of the second implementation was 81,53.

Findings Obtained from Students' Emotions and Thoughts Regarding the Process

After the second implementation, the students were asked to share their feelings and thoughts about the research process. In this section, there are data obtained from the feelings and thoughts shared by the students about the process.

Table 3. Shares of Students Containing Their Emotions and Thoughts about the Research Process

Student s	Emotions and Thoughts	Code	Thema
S ₁	<i>"Each fairy tale gives a different message and we learned by discussing the messages that will help us a lot in our daily life. It was very exciting and fun to read a fairy tale every week and wait for the next one. Among the fairy tales we read the most beautiful was 'Müezzinin Anlattıkları'. I empathized the most in that fairy tale."</i>	Discussion	
S ₂	<i>"I am glad that one chapter is read each week. Among the fairy tales I read, the one I was most curious about was 'Kör Adamın Anlattıkları'. I was most curious about him when I was doing the estimation work."</i>	Empathy	
S ₃	<i>"I've been waiting patiently, wondering about someone's story every week. My friends and I talk about fairy tales all the time. It's very exciting. The tale I was most curious about was "Demircinin Anlattıkları". I had a lot of fun doing his animation."</i>	Guessing	
S ₄	<i>"We are waiting for another exciting week that is nice to read every week. The forecasting work we did before starting the tale was very good. I thought the muezzin was dreaming, but it turns out he wasn't."</i>	Continuity	Advantages of
S ₅	<i>"It was so exciting, so beautiful. We had so much fun guessing. I listened without getting bored. We had a lot of fun doing the animations."</i>		Interactive Classroom Environment
S ₆	<i>"I really liked the book. I found myself in the middle of things because I empathized. It was so exciting to wait for the next one every week."</i>	Communication	
S ₇	<i>"It was very nice of us to guess about the fairy tales in the book. I really liked the 'Kuyumcunun Anlattıkları'."</i>		
S ₈	<i>"I've never talked this long with my friends about a book before. I got emotional playing the Hatter."</i>	Fun	
S ₉	<i>"I've been looking forward to Thursdays. It was very intriguing. Discussions about the book are good."</i>		
S ₁₀	<i>"We read the book as if we were living. I've had a lot of fun. I've always been looking forward to the book."</i>	Animation	
S ₁₁	<i>"I wish it would always go on. I listened without getting bored. It was very nice to portray it when we were reading."</i>		
S ₁₂	<i>"The groups I worked with were very good. We had so much fun listening to 'Kör Adamın Anlattıkları'."</i>	Curiosity	
S ₁₃	<i>"I never wanted the book to end, I never understood how the lesson started and how it ended. It was like we were animating the book instead of reading it, it was so beautiful."</i>		

When Table 3 is examined, the theme of discussion, empathy, prediction, continuity, communication, entertainment, animation, curiosity codes and the advantages of an interactive classroom environment was reached from the feelings and thoughts of the students about the research process.

Regarding the discussion code, the students "Give a different message in each fairy tale, and we learned it by discussing messages that will help us a lot in everyday life. (S1)" and "Discussions about the book are good. (S9)". Accordingly, students say that discussions have been held about the content of the fairy tale, and discussions have helped them in everyday life. According to the empathy code the students said, "The most beautiful fairy tales we read was 'What the Muezzin Tells'. I made the most empathy in that fairy tale. (S1)" and "I found myself in the events because I empathized. (S6)". The students said that they empathized and felt the events during the reading process of the tales. Regarding the prediction code, the students said,

"The predictions we did before starting the tale were very good. (T4)", "We had a lot of fun estimating. (T5)", "It was very nice that we made predictions about the tales in the book. (T7)" and "The groups I worked with in the estimation study were very good. (T12)". The students stated that they welcomed the estimation studies for fairy tales, they had fun while estimating, and they did group work in their estimations. Regarding the continuity code, the students said, "I am satisfied that a chapter is read every week. (S2)", "Because I was curious about someone's story every week, I waited patiently. (S3)", "We are looking forward to another exciting week, which is good to read every week. (S4)" and "It was very exciting to wait for the next one every week. (S6)". The students stated that they were satisfied with the progress of each chapter of the book they read, with a one-week interval, and that this situation stimulated their sense of curiosity and caused impatience. Regarding the communication code the students said, "We always talk about fairy tales with my friends. (S3)" and "I have never talked to my friends this long about a book before. (S8)". Students stated that they talked about fairy tales and that these conversations took longer than normal. Regarding the entertainment code, the students said, "I had a lot of fun. (T10)", "I listened without getting bored. (T11)" and "We had a lot of fun listening to 'Kör Adamın Anlattıkları'. (T12)". The students said that they had a lot of fun while listening to the tales and they were never bored. For the animation code, the students said, "I got emotional while playing the Hatter. (S8)", "It was very nice when we played it while we were reading. (S11)" and "As if we did not read the book, we revived it, it was very nice. (S13)". The students stated that it is nice to portray the fairy tales in the process, and that the emotionality predominates in some of the fairy tales. Finally, the students for the curiosity code said, "It was very interesting. (S9)" and "I always waited for the book with curiosity. (S10)". The students said that the fairy tale creates a sense of wonder and that the next tale is eagerly awaited.

Findings Obtained Through Observation

Table 4. The purpose and dimensions of the observation made during the research

Purpose: To reveal the cognitive, affective and psychomotor behaviors observed in students during the research.

Questions:

1. What are the cognitive, sensory and psychomotor behaviors observed in students in non-interactive listening activities?
2. What are the cognitive, sensory and psychomotor behaviors observed during activities in classroom environments based on social interaction?

When Table 4 is examined, it is seen that the purpose of the observations made during the research and the questions to be answered in this process are included. In the first question, cognitive, sensory and psychomotor behaviors seen in non-interactive listening activities; In the second question, an answer was sought for the cognitive, sensory and psychomotor behaviors observed in listening activities performed in classroom environments based on social interaction.

In the first week, the chapter of the book "Yürekdede ile Padişah" with the same name was started to be read and continued until the end of the lesson. The unfinished section was continued in the second week and the book was finished. It was observed that the students were enthusiastic at the beginning of the lesson in the listening activity carried out in the first two weeks, but they got bored over time. Towards the end of the lesson, it was observed that their attention was distracted and they were busy with other things. In this process, some

students made scribbles in their notebooks, and some of them dealt with the objects at hand. It has been noted that the students sometimes yawn, become distracted and their general arousal is low. It was observed that the majority of the students left the classroom quickly with the bell ending the lesson. The observation notes for the work done in the first and second weeks are as follows:

Table 5. Observation Notes for the Non-Interactive Listening Activity-1

Date	Observation Notes	Code	Thema
06.11.2019	(1) Students are following with interest. (2) There are curious looks. (3) There are those who want to ask questions. (4) They were surprised, aaa sounds are coming from the classroom. (5) The students are still careful. (6) Students continue to give reactions from time to time. (7) The sounds of good luck come from the classroom. (8) Students' mood began to fall. (9) There are those who play with the pen. (10) There are students who scribble the book and yawn. (11) Except for a few students, the interest of the students tends to fade. (12) They listen indifferently. (13) Their general arousal states are quite low. (14) There are those who ask each other for hours. (15) A few students sitting in the back are rubbing their eyes. (16) When the bell rang, the class went out.	Course follow-up Emotional responses	Non-interactive listening

When Table 5 is examined, based on the attitudes and behaviors of the students during the listening process, the theme of non-interactive listening was obtained with the codes of course follow-up and emotional reactions. It was noted that the students were curious, interested, and attentive at first in the listening activity, but then their interest faded and they remained unresponsive and engaged in other things.

Table 6. Observation Notes for the Non-Interactive Listening Activity-2

Dates	Observation Notes	Code	Thema
13.11.2019	(1) Students want to start the book right away. (2) They were curious about other texts. (3) Non-interactive listening activity started. (4) Students are still following with interest. (5) Sensory reactions are coming. (6) The second part of the book ended with the applause of the students. (7) At the beginning of the last episode, there were noises from the classroom. (8) Students tend to fall in mood. (9) There are students looking at each other and pointing. (10) There are students in the classroom who are yawning and rubbing their eyes. (11) Sensory responses to what is heard decreased. (12) The general arousal states of the students decreased. (13) There are students who look away and look outside. (14) We have come to the end of the chapter. (15) Some did not realize that the book was finished. (16) Applause sounds from the class. (17) There are students who say it was very beautiful. (18) There are students napping. (19) The bell rang and all but a few students left.	Course follow-up Emotional responses	Non-interactive listening

When Table 6 is examined, based on the attitudes and behaviors shown by the students during the listening process, lesson tracking and emotional responses codes and non-interactive listening contact were obtained. It was observed that the students were interested and curious about the listening activity as in the first week, they gave sensory responses in the process, but then their general state of arousal decreased. It has been noted that some of the students did not understand that the book was finished.

In the third week, the book titled "Masal Masal İçinde" was started to be read and the introduction was completed. Then one chapter was completed each week. In the listening activities carried out in the last six weeks, it was observed that the students' willingness continued throughout the lesson, they had fun and actively participated in the lesson. Starting

from the fourth week, a discussion environment was created in the classroom by making predictions every week before starting the new section. Students actively participated in the discussions and were willing to express their views. In the prediction studies, there were groupings in the class and the listening study on the correctness/falseness of the prediction was done in excitement. From the fifth week onwards, the students were animated about what the heroes told, and attention was paid to the participation of each student in the animation. The animations allowed the students to enjoy. Another study from the fifth week was on empathy and students were asked to evaluate the status of the heroes. In these interactive studies, an effective communication process was experienced in the classroom. The ground was prepared for the students to interact in the classroom about the book read, so everyone in the class became an active participant in the process. It was observed that the students continued to stay in the classroom with the bell ringing the end of the lesson and continued to talk among themselves about the book. Observation notes for the work done in weeks three, four, five, six, seven and eight are as follows:

Table 7. Observation Notes for Interactive Listening Activity-1

Date	Observation Notes	Code	Thema
25.11.2019	(1) We started the interactive listening activity. (2) Students follow with interest. (3) From time to time I stop and ask questions. (4) Fingers in the air. (5) Questions are also coming from the students. (6) The students seem excited. (7) There is laughter in the classroom. (8) Students give sensory responses. (9) Everyone is very happy. (10) 'No more' sound came from the classroom. (11) They listen carefully. (12) I am asking questions about the continuation of the tale. (13) Everyone has their finger in the air except for a few students. (14) 'Come on' sounds come from the classroom. (15) Student interest is still alive. (16) I'm on the last pages, the class is doing just fine. (17) They were surprised, I hear 'Thank God' voices. (18) Students say that they will look forward to the week. (19) The bell rang, the class came to me to study the book.	Course follow-up Active participation Emotional responses	Interactive listening

When Table 7 is examined, the codes of following the lesson, active participation and emotional reactions were obtained based on the attitudes and behaviors of the students during the listening process. The interactive listening theme has been reached. It was noted that the students were interested and careful in the process, had fun, and actively participated in the listening activity. It was observed that students interacted throughout the process.

Table 8. Observation Notes for Interactive Listening Activity-2

Date	Observation Notes	Code	Thema
02.12.2019	(1) Students are ready and waiting. (2) They want to start without wasting time. (3) The class is excited and impatient. (4) We are doing estimation work. (5) Creative and different ideas come from students. (6) Participation is very good. (7) Students are very enthusiastic. (8) There are groupings for predictions in the classroom. (9) Students eagerly await the result. (10) When the tale continues, oley and aaa sounds are heard in the classroom. (11) Students' interest is very good. (12) Everyone seems happy. (13) The fairy tale part is over. (14) The students want to continue. (15) I said I would continue next week. (16) The students are upset. (17) The bell rang, and they began to talk among themselves.	Course follow-up Active participation Emotional responses	Interactive listening

When Table 8 is examined, active participation, estimation and sensory reactions codes and interactive listening theme were obtained based on the attitudes and behaviors of the students

during the listening process. It was observed that the students were ready for the listening activity, actively participated throughout the process, and each student expressed their opinion in the estimation study.

Table 9. Observation Notes for the Interactive Listening Activity-3

Observation Notes	Code	Thema
(1) Students want to start right away. (2) Everyone is ready. (3) They are excited. (4) We are making predictions for the development of the fairy tale. (5) Everyone is very enthusiastic. (6) Opinions are shared. (7) Participation is very good. (8) The students grouped together again. (9) I said we were going to reenact. (10) Received with joy. (11) We animation the muezzin. (12) Students are enjoyable. (13) The class is watching carefully. (14) We continue with the table. (15) There are sensory reactions from the classroom. (16) Student interest is very good. (17) Chapter is over. (18) The class impatiently wants to continue. (19) The bell rang, the students are talking about the fairy tale.	Guessing Active participation Animation	Interactive listening

When Table 9 is examined, the theme of interactive listening was obtained with the codes of estimation, active participation and animation based on the attitudes and behaviors of the students during the listening process. It was observed that the students were ready at the beginning of the process and were excited throughout the process. It was noted that the students actively participated in the studies and took part in the animations.

Table 10. Observation Notes for Interactive Listening Activity-4

Date	Observation Notes	Code	Thema
16.12.2019	(1) Students are waiting ready. (2) The class is quiet and excited. (3) We are doing guess work. (4) Different opinions come from students. (5) There is laughter in the classroom for predictions. (6) Everyone is active in the classroom. (7) We started the tale. (8) The class is following carefully. (9) I ask questions from place to place, the attendance is very good. (10) Students are very interested. (11) We are doing the animation of the blacksmith and the cat. (12) Laughter sounds from the classroom. (13) The student who made the cat meow was very appreciated. (14) Everyone in the class took part in the animation. (15) Everyone is having fun. (16) We continue the tale. (17) Finally, aaa sounds came from the classroom. (18) The reaction of the blacksmith is criticized. (19) We are doing empathy work. (20) Students share their opinions. (22) The reviews are very good. (22) While the tale was ending, the bell rang. (23) The students began to talk among themselves.	Guessing Active participation Animation Empathy	Interactive listening

When Table 10 is examined, the codes of estimation, active participation, animation and empathy were obtained based on the attitudes and behaviors of the students during the listening process. The interactive listening theme has been reached. It was seen that the students were ready for the listening activity, the guess work was fun and the participation was very good. It was noted that the students took part in the role play and showed empathy.

Table 11. Observation Notes for the Interactive Listening Activity-5

Date	Observation Notes	Code	Thema
23.12.2019	(1) The students are prepared again. (2) We started without wasting time. (3) We are making predictions. (4) Everyone got a say. (5) We evaluate the estimates made. (6) Everyone is interested. (7) We begin the tale. (8) The class is following carefully. (9) Silence prevails in the classroom. (10) We are doing an empathy study about the jeweler's son. (11) Students are angry. (12) The opinion prevails that the friend should be chosen correctly. (13) We are portraying the crumbling scene of the golden egg. (14) Fingers in the air. (15) The students play the fainting man very well. (16) Everyone is in a good mood. (17) The students have followed the tale very well. (18) We have come to the end of the tale. (19) Students insist to continue the other course. (19) The bell rang, they began to talk among themselves.	Guessing Active participation Animation Empathy	Interactive listening

When Table 11 is examined, the codes of prediction, active participation, animation and empathy were obtained based on the attitudes and behaviors of the students during the listening process. The interactive listening theme has been reached. It was seen that the students shared their opinions by taking the right to start the activity without tolerating the loss of time. It was noted that the students followed the tale with interest and gave sensory reactions throughout the process.

Table 12. Observation Notes for the Interactive Listening Activity-6

Date	Observation Notes	Code	Thema
30.12.2019	(1) I saw students unhappy. (2) It was because the end of the tale was reached. (3) We start with the estimation. (4) Fingers in the air, opinions are shared. (5) All students shared their opinions. (6) We started to read the tale. (7) Laughter prevails. (8) Students seem curious and excited. (9) We are at the entrance of the caravanserai to the cave. (10) The students are watching anxiously. (11) We are doing empathy work. (12) No one would ever do such a thing. (13) Students say it makes them nervous. ((14) We reenact the moment of the caravans becoming blind. (15) Students do it by adding something from themselves. (16) Everyone is having fun. (17) We reenact the scene of the blind man's slap on the back of the neck. (18) The students are very happy. (19) There are those who have tears in their eyes. (20) We finish the tale. (21) The students are upset that it's over. (22) I wish it didn't end, their voices are heard.	Guessing Active participation Animation Empathy	Interactive listening

When Table 12 is examined, based on the attitudes and behaviors of the students during the listening process, the interactive listening theme was obtained with the codes of estimation, active participation, animation and empathy. It was observed that the students were upset because it was the last week, but actively participated in the studies, had fun throughout the process and shared their opinions. It was noted that each student expressed their opinions in the role play and empathy study.

RESULTS AND DISCUSSION

In this study, the answer to the question "What is the role of Turkish course classroom environments that are based on social interaction in improving students' listening ability?" has been sought. According to the findings taken from the achievement tests implemented on students after the implementation which lasted eight weeks and ten course hours in total, it has been concluded that with reference to the observation data and the feelings and thoughts

of the students about the research process, the Turkish course classroom environments that are based on social interaction offer a suitable basis for students' active participation in activities so that they can improve the listening skill, and enable the teacher to do his/her role of guidance effectively.

It has been established that students are the active participants in the course, they can communicate with their peers and teachers, and they can further understand within the interactive class environments in which they can use different methods and techniques together. In that students got higher scores from the achievement test implemented towards the listening activities performed in interactive classroom environments. While the average of the scores that the students got from the achievement test applied at the end of the non-interactive listening activities was 63.46, the average of the scores they got from the achievement test applied at the end of the listening activities performed in the interactive classroom environments was 81.53. Current averages have shown that the students have gained the achievement "Respond to the questions regarding what the students listen to" better in interactive classroom environments. This situation is also consistent with the observation data. It has been observed that students are the active participants in the process in the activities carried out in interactive classroom environments, they establish a substantial teacher and peer interaction, participate in discussions, perform drama, exhibit behaviors based on empathy, and have fun during the process. Alongside the results of the achievement test and the observation data, it is seen that interactive classroom environments become prominent in terms of the students' feelings and thoughts about the research process. The data obtained show that interactive classroom environments are the basis for developing and acquiring listening skills. The current study coincides with the study of Göçer and Garip (2020) in terms of these aspects. As a result of their study, the researchers concluded that interactive classroom environments support the development of students' listening skills.

In classrooms where the interactive teaching strategy is based on in the learning-teaching process, the intensity of in-class communication increases because of the nature of the strategy, and therefore listening and speaking skills are actively exploited. During the research process, it has been established that an intense interaction was formed in the classroom in the listening activities carried out in interactive classroom environments. This shows that interactive classroom environments can be used to gain and develop listening skills. In his study, Çintaş Yıldız (2014) states that the interactive teaching strategy can be used to develop students' listening skills. The findings obtained in this study are consistent with the results found by the researcher. Students got higher scores from the achievement test applied at the end of the listening activities carried out in interactive classroom environments. In the observation notes taken in this process, it has been observed that continuous communication activity is performed. Students also highlighted concepts such as communication, performing drama, and discussion in their feelings and thoughts about listening activities carried out in interactive classroom environments.

Interaction is an important factor in language learning (Wang, 2017). An effective interaction can improve the students' language performance (Hanum, 2017). Students actively participated in the six-week listening process in interactive classroom environments, performed drama, participated in discussions, and interacted with their peers by exchanging ideas. Thus, they gave correct answers to the questions prepared from the content of the book used in the listening activity. Göçer (2016) indicates that as a result of his study, students have the opportunity to develop basic language skills in interactive classroom environments in which they are active participants. In this aspect, the study shows similarities with the researcher's study.

Doğan (2010) indicates that as a result of his study, listening skills can be improved through education. From the data obtained from this research, it is understood that there is an improvement in the listening skills of the students. It can be seen that listening skill is a skill that is open for development and interactive classroom environments form the basis for

developing listening skills. In order to provide the formation of this basis, the classroom environment should be arranged in a way that is conducive to interaction. In this study, in the listening activities carried out in interactive classroom environments, the students generally sat in the classroom in a U-shaped seating arrangement and in a way that was suitable for interacting. Epçaçan (2013) states that not-crowded and U-shaped classes are effective in improving students' listening skills.

It has been observed that the students grouped together while performing drama, estimating, and discussing in the listening activities that are carried out in interactive classroom environments. The group activities, in which the students interacted intensely with their peers, enabled them to work collaboratively and thus understand and interpret what they listened to. Student S9 stated that the conducted studies are nice by saying "Discussions about the book are good.", and S12 agreed by saying "The groups I worked with in the estimation study were very good.", and S11 also agreed by saying "It was very nice to perform drama." This situation paved the way for students to get high scores on the achievement test. In the study of Rustamovich (2022) stated that group activities are beneficial in improving students' listening skills; Rasulova (2022) stated that peers have a decisive role in students' success. In this respect, the study coincides with the studies of the researchers.

Classroom interaction is a necessary and useful way to support learning, as it is an important achievement for students to learn to convey their feelings and thoughts and to experience real communication situations (KusumaSuci, 2015). In the second implementation process, the interactive arrangement of the classroom environment made the students an active part of the lesson by providing a basis for learning while having fun. It is seen in the feelings and thoughts of the students about the research process that the students are intrigued, engaged in performing drama regarding what they listen to, establish intense communication, and do group work. This issue is also apparent in the observation data. The students did not leave the classroom despite the bell and continued to talk about the part they were listening to. This situation is in parallel with some studies in the literature. Studies have demonstrated that the interactive environment in the classroom increases the interest in the lesson (Koç, 2006), increases class participation (Çakmak, 2000), and makes the classrooms active places (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995).

In conclusion, interactive classroom environments provide the students with advantages in providing students with the ability to understand what they listened to. For the students to answer correctly to the questions about what they listened to, detect the main idea, be able to estimate about the development and the outcome of the events, and interact with their peers and the teacher by being actively involved in the teaching process contribute to the development of the listening skill. Teachers can also effectively guide the process in activities carried out in interactive classroom environments.

According to the findings obtained from the research and results obtained from the findings, it is possible to offer the following suggestions to the teachers who will be implementing the program for the development of listening skills in Turkish course classroom environments that are based on social interaction and to researchers who will conduct research on the subject:

- It is understood from the results obtained from the observations, the achievement tests, and the feelings and thoughts that the students shared about the process that the listening comprehension skills of the students improved in the Turkish course interactive classroom environments. Accordingly, teachers should utilize interactive classroom environments in their lessons in order to improve students' listening skills, being aware of the fact that listening skill is a skill that can be developed.
- It is understood from the observations and the findings and the results obtained from the students' feelings and thoughts which are shared about the process that in the

Turkish course interactive classroom environments, students actively participate in the lesson, perform drama, participate in discussions and interact with their friends by exchanging ideas, thus improving their language performance. Accordingly, taking into account that basic language skills are integrated into a structure that support each other, interactive classroom environments should be exploited in the development of students' basic language skills.

- It is understood from the observations and the findings and the results obtained from the students' feelings and thoughts which are shared about the process that the Turkish course interactive classroom environments allow students to learn by having fun in the course. All in all, interactive classroom environments should be used to enable students to learn by having fun.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerine etkileri. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 11309-9302.
- Baymur, F. (1990). Çağımızda insan ilişkilerinin artan önemi ve bu hususun eğitimde dikkate alınması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 1(1), 16-26.
- Çakmak, M. (2000). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet içinde, *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (s. 27-46). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çaylı, C. ve Göçer, A. (2016). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki müstakil dinleme metinlerine yönelik öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 517-535.
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-43.
- Darling-Hammond, L. ve McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *TÜBAR*, XXVII, 263-274.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-352.
- Erdem, A. ve Erdem, M.(2015).Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 14(3), 1130-1148.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGrawHill.
- Giang, N. D. H. (2022). A Study on the Satisfaction and Performance of the First Year Students of Advanced Education Program at National Economics University when Applying Internet in Teaching English Listening Skills. *American Journal of Educational Research*, 10(5), 288-297.
- Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 17-39.
- Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 188-201.
- Göçer, A. (2018). *Metin işleme süreci - mikro öğretim uygulama örneği - Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. ve Çaylı, C. (2019). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin gelişimine yönelik öğretmen uygulamaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 456-476.
- Göçer, A. ve Garip, S. (2020). Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının öğrencilerin anlatma becerilerinin geliştirilmesindeki yeri. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 16-32.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2014). Konuşma eğitimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 1-27.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe eğitimi: yaklaşımlar ve modeller* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Hanum, N. S. (2017). The importance of classroom interaction in the teaching of reading in junior high school. In Prosiding Seminar Nasional Mahasiswa Kerjasama Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan Kemendikbud (pp. 1-9). Universitas Negeri Malang.
- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme/İzleme Becerisini Ölçmeye Yönelik Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 626-645.

- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 142, 56-64.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- KusumaSuci, D. (2015). Classroom interactions inspeaking class of English department of Muhammadiyah University of Surakarta (Unpublished doctoral dissertation). Surakarta: Muhammadiyah University of Surakarta
- Liu, G. (2017). Study on the strategy and its application in the interactive teaching of college English. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 155, 279-282.
- Mackay, I. (1997). *Dinleme Becerisi*. (çev.: Aksu Bora ve Onur Cankocak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Sti.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Ekev Akademi Dergisi*, 14(44), 145-154.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(4), 101-112.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 12(7), 65-77.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma – desen ve uygulama için bir rehber*. (Çeviren Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Metin, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. M. Metin içinde, *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 337-371). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Murtiningrum, S. (2009). *Classroom interaction in English learning* (Master's Thesis). Depok: Sanata Dharma University.
- Nalinci, A. N. (2000). *Avrupa Birliğine tam üyelik yolunda başarının anahtarı: yeniden yapılanma*. Ankara: Ümit Yayınları.
- Rasulova, M. (2022). The role of student-student interaction in efl classrooms. *Eurasian Journal of Social Sciences, Philosophy and Culture*, 2(2), 63-66.
- Renukadevi, D. (2014). The Role of Listening in Language Acquisition; the Challenges & Strategies in Teaching Listening. *International Journal of Education and Information Studies*, 4(1), 59-63.
- Rossmann, G. B. ve Wilson, B. L. (1991, April 3-7). *Numbers and words revisited: Being "shamelessly eclectic"* [Oral presentation]. Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, USA.
- Rustamovich, R. F. (2022). Effective activities to improve learners listening skill. *Spanish Journal of Society and Sustainability*, 4, 38-43.
- Saunders, M., Lewis, P. ve Thornhill, A. (2019). *Research Methods for Business Students*. Pearson.
- Sherma, N. (2011). Strategies for Developing Listening Skills. *Elt Vocies*, 2230-9136, 12-17.
- Taşpınar M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim model, strateji, yöntem ve becerileri/teknikleri: kavramsal boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 207-215.
- Wang, C. (2017). Two Affective Variables and Language Learners' Perceptions of Classroom Interaction, *The Journal of Asia TEFL*, 14(1), 16-31.
- Wulandari, R. A. (2018). *Classroom interaction in the second grade speaking class at University of Nusantara PGRI Kediri academic year 2017/2018* (Master's Thesis). Bandung: University Of Nusantara PGRI Kediri.
- Ümit, A. (2016). *Masal masal içinde*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies*, 2, 749-768.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D. (2014). *Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Zarifioğlu, C. (2015). *Yürekdede ile padişah*. Ankara: Beyan Yayınları.

Boşanmış Aile Çocuklarında Boşanmanın Etkileri ve Travma Sonrası Büyüme: Nitel Bir Çalışma

The Effects of Divorce on Divorced Family Children and Posttraumatic Growth: A Qualitative Study¹

Kübra YANAR²

Tahsin İLHAN³

Öz

Bu araştırmada ortaokul ve lisede okuyan boşanmış aile çocuklarında boşanmanın etkileri ve travma sonrası büyümenin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel desende yapılan bu araştırma olgubilim yaklaşımına dayanmaktadır. Çalışma grubu Orta Karadeniz bölgesinde bir ilde eğitimine devam etmekte olan anne babası boşanmış sekiz ortaokul ve lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Verilerin toplanmasında öğrenciler için hazırlanmış, açık uçlu dokuz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bunun sonucunda yedi tema ve 19 alt tema elde edilmiştir. Araştırma sonuçları boşanmanın çocuklar üzerinde farklı alanlarda ve şekillerde yaşantı değişikliklerine sebep olduğunu göstermiş ve boşanmanın çocuklar için hayatlarındaki zorlayıcı yaşantılardan önemli bir tanesi olduğu sonucu çıkarılmıştır. Boşanma sonrası zorluklarla başa çıkmada farklı yolların ortaya çıktığı saptanmıştır. Katılımcıların boşanmayı aile dışındaki çevresi ile paylaşmakta zorlandıkları ve boşanma ile ilgili sorun yaşadıklarında yardım istemekten kaçındıkları görülmüştür. Boşanmanın çocuklar için aynı zamanda ders alınan ve öğretici bir yaşantı olduğu sonucuna varılmıştır. Boşanma sonrasında aile yapısı ve yaşanan çatışmaların durumuna göre sosyal çevrenin bazı bölümlerinde kesintilerin olduğu; bununla beraber katılımcıların da sosyal destek alabilecekleri kişilerin farkına vardığı ve yardım alma, yardım etme gibi sosyal becerilerinde gelişim olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Boşanma, boşanmanın etkileri, travma sonrası büyüme, boşanmış aile çocukları

Abstract

This study aimed to investigate the effects of divorce in divorced family children studying at secondary and high schools and posttraumatic growth. The study used a qualitative design and was based on the phenomenology approach. The study group consisted of eight middle and high school students whose parents were divorced and who were going to school in a province in the Central Black Sea region. The students in the study group were selected using the purposive sampling method. The data were collected using a semi-structured interview form with nine open-ended questions prepared for students. The content analysis method was employed in the analysis of the data. As a result, seven themes and 19 sub-themes were obtained. The results of the study indicated that post-divorce life changes occurred in different areas and forms for children and that divorce is one of the most challenging experiences for children in their lives. Different ways of coping with post-divorce difficulties were determined to emerge. The participants were observed to have difficulty sharing the divorce with their non-family environment, and they were found to withdraw from seeking help when they experienced divorce-related problems. In conclusion, divorce was also found to be an educational and instructive experience for children. Besides, the results of the study revealed that there were interruptions in some parts of the social environment according to the post-divorce family structure and the status of the conflicts experienced. However, the participants were able to realize the individuals that they could receive social support from, and they were found to develop skills such as getting help and helping.

Keywords: Divorce, effects of divorce, posttraumatic growth, divorced family children

¹ Bu makale birinci yazarın Prof. Dr. Tahsin İlhan danışmanlığında bitirdiği yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Tokat Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Tokat - Türkiye, kubrayanar91@gmail.com.tr orcid.org/0000-0003-4978-3889

³ Prof. Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat - Türkiye, tahsinilhan73@gmail.com orcid.org/0000-0002-5007-5022

GİRİŞ

Aile yaşam döngüsüne göre ailelerin gelişimi birtakım geçişler ve evrelerle, yaşlara göre belirlenmiştir. Bu döngünün gelişim aşamaları; kuruluş aşamasında çocuksuz yeni aile, ilk ebeveynlikte bebekli aile, okul öncesi çocuklu aile, okul çocuğu ailesi, ergen ailesi, atama merkezi olarak aile, orta yaştaki ebeveynlik sonrası aile (boş yuva), emekli aile şeklindedir (Hill, 1986). Aileler bu döngüsel dönemlerin içinde farklı problemlerle karşılaşmakta ve her dönem farklı çözümler bulması gerekebilmektedir. Bununla beraber Nazlı'ya (2013) göre günümüzde değişimin çok hızlı olmasıyla çiftler değişen rollere uyum sağlayamamakta ve bu durum aile içi etkileşim ve dengeyi bozmakta, kuşak çatışmasını tetiklemektedir. Aile üyelerinin zorlanmasıyla ailenin varlığının devamı da zorlaşmaktadır. Örneğin, Türkiye Boşanma Nedenleri Araştırmasında (TBNA, 2014) beş yıldan az süredir evli olanlar, çocuğu olmayanlar ve bir- iki çocuklu ailelerin en yaygın sorunu yakın çevre müdahalesi iken; beş yıldan fazla evli olanlarla çocuk sahibi olanların ise diğer ailelere göre daha çok ekonomik sorunlardan şikayetçi oldukları görülmüştür.

Ailenin gelişiminde aile içi faktörler veya dış çevrenin etkisiyle ufak ya da büyük değişiklikler meydana gelebilmektedir. Birtakım toplumsal ve özel sebeplerin etkisiyle bir arada durmayı başaramayan aile üyeleri boşanma yoluyla ayrılabilir. Boşanma son yıllarda dünya ülkelerinin gündemine daha çok girmeye başlamıştır. Birleşik Avukatlar tarafından boşanma üzerine yayınlanan verilere göre küresel boşanma oranları artmaya devam etmektedir. Dünya üzerinde boşanma oranları 1960 yılında %12 iken 2017 yılında %44 olmuştur. Türkiye; boşanma oranlarının en düşük olduğu ülkeler arasında %22 ile 9. sıradadır (Divorce rate by country: the world's 10 most and least divorced nations, 2018). Bununla beraber Türkiye'deki boşanma oranları incelendiğinde kendi içerisinde artan bir ivmede olduğu görülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumuna (TÜİK) göre 2008 yılında kaba boşanma hızı binde 1.40 iken 2021 yılında binde 2.07 olarak açıklanmıştır (Evlenme sayısı, kaba evlenme hızı, boşanma sayısı ve kaba boşanma hızı 2001-2021, 2022). Bu göstergeler Türkiye'de boşanmanın aileleri ve çocukları son zamanlarda daha çok etkileyen ve yeni tanışılan bir olgu haline geldiğini göstermektedir.

Bir ailenin boşanması sürecinde ailelerde başta ekonomik olmak üzere birçok problem baş göstermekte ve aileler daha önce sahip oldukları hayat standardının altında bir yaşam düzenine alışmak zorunda kalabilmektedirler. Demirci'ye (2016) göre boşanmayla beraber çocukların alışkın oldukları yaşam düzeni ve aile ortamı değişmektedir. Çocuklar boşanmanın etkisiyle öfke, korku, özlem, üzüntü, dışlanma, utanç, değersizlik hissi gibi duygular hissetmekte ve bu durum onların okula uyumuna, okul başarısına etki etmektedir. Sancaklı'nın (2014) çalışmasında boşanma sürecindeki zorlu yaşantılar ve o anda ebeveynin desteğinin olmaması süreçte çocukların ebeveynleriyle iletişimini kesintiye uğratmaktadır. Çocuklar bu şekilde sürece dair yoğun bilgi eksikliği ve anlamlandırma problemleriyle karşı karşıya kalmaktadırlar.

Boşanma her ailenin başvurabileceği hukuki bir süreç olmasına rağmen insanlar üzerinde travmatik etkileri olduğu görülmüştür. Vural'a (2015) göre anne babasını kaybetmiş ve anne babası boşanmış çocukların travma sonrası stres düzeyleri karşılaştırıldığında; anne veya babası vefat etmiş çocuklar ve ergenlerin travma sonrası stres düzeyi orta düzeyde iken, annesi ve babası boşanmış çocukların travma sonrası stres düzeyi ağır düzeyde çıkmıştır. Nair ve Murray (2005) de boşanmış annelerin daha yüksek stres ve depresyon yaşadıkları, sosyal desteğe ihtiyaç duyduklarını saptamıştır. Dreman'a (1991) göre boşanma ile ilgili klinik araştırma bulguları gözden geçirildiğinde sonuçlar boşanmanın travmatik bir olay olduğunu, boşanmış ebeveynlerin savunma davranışlarının diğer travma sonrası mağdurlara benzediğini göstermiştir.

Travma ezici bir kuvvet tarafından mağdurun zarar görmeye karşı koyamamasıdır. Travmatik yaşantılar, insanlara kontrol, bağ kurma ve anlam hissi veren doğal davranış sistemlerini yıkar. Tek seferde gerçekleşen, çoklu veya uzun süreli olarak tekrarlanan olaylar da dahil olmak üzere travma herkesi farklı yönlerde ve şekillerde etkiler (Herman, 2019). DSM V'e (2013) göre travma ile bağlantısı kurulan bozukluklar; akut stres tepkisi, akut stres bozukluğu, travma sonrası stres bozukluğu, uyum

bozukluğudur. Bunlarla beraber Haselden'e (2014) göre travmatik bir olay başına gelen herkesin akut stres bozukluğu ya da travma sonrası stres bozukluğu yaşamadığı bilinmektedir. Benzer şekilde travma

sonrası kişilerin hayatlarında olumsuz sonuçlarla beraber olumlu yönde değişimler yaşadıklarını gösteren ve bu değişimin dinamiklerini irdeleyen çeşitli araştırmalar da mevcuttur (Calhoun ve Tedeschi, 1998; Larner ve Blow, 2011; Linley ve Joseph, 2004).

Pozitif psikolojide travmayla birlikte birtakım pozitif kazanımları elde etme; travma sonrası büyüme (TSB) kavramı olarak tanımlanmaktadır. Travma sonrası büyüme kişinin büyük bir yaşam kriziyle mücadelesinden ortaya çıkan önemli olumlu değişimlerdir (Calhoun, Cann, Tedeschi ve McMillan, 2000). Travmayla büyümenin gerçekleşmesi ve bunda etkili olan faktörler adına modeller geliştirilmiştir. Bunlardan biri Tedeschi ve Calhoun'un (2004) travma sonrası büyüme için geliştirdikleri "İşlevsel Betimleyici Model"dir. Travmatik olaydan sonra yaşantının bir sonucu olarak işleme süreciyle şema değişiminin gerçekleşmesi ve bunun da travma sonrası büyümeye sebep olan bilişsel işleme sürecini takip etmesidir. Bu modele göre travma sonrası büyüme beş faktörlüdür; bireysel güçlülük, kişiler arası ilişkiler, yeni olanakların algılanması, yaşamın kıymetini anlama ve manevi değişimdir.

Travma sonrası büyümeyle ilgili yapılan bazı araştırmalar farklı boyutlardaki travmatik durumlarda travma sonrası büyümenin iyileşme ve başa çıkmada etkili olduğunu göstermiştir. Morrill ve diğerlerine (2008) göre meme kanseri hastalarında travma sonrası büyüme seviyeleri yüksek olanlarda TSSB ve depresyon arasındaki ilişkinin azaldığı görülmüştür. Aynı şekilde baş ve boyun kanserinde hayatta kalanların kayda değer bir kısmında travma sonrası büyüme rapor edilmiştir (Sharp ve diğerleri, 2018). Berstein ve Pfefferbaum (2018) doğal afetlere çocuk ve gençlerin tepkilerini incelediklerinde; felaketin ardından travma sonrası stres seviyeleri ve afetle başa çıkmak için kullandıkları psikolojik süreçlerin tümünün travma sonrası büyüme ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Mazor, Gelkopf, Mueser ve Roe (2016) tarafından psikozla travma sonrası büyüme arasındaki ilişki hakkında yapılan çalışmada; yüksek düzeyde travmaya maruz kalmaya rağmen psikoza maruz kalanların travma sonrası büyüme yaşayabildiğini ve travma sonrası büyümenin katılımcılarda başa çıkma öz yeterliği ve anlam bulma yönünde aracılık ettiği gözlenmiştir.

Boşanma sonrasındaki insanların yaşantılarını, ruh hallerini inceleyen araştırmalara bakıldığında insanların belli gelişimler gösterdikleri görülmüştür. Duffy, Thomas ve Trayner (2002) boşanmadan 10 yıl sonra görüşülen 95 kadının geneli (%74) yaşamlarını daha iyi olarak bildirmişlerdir. Hayatları hakkında daha iyi hissedilen kadınlar daha yüksek düzeyde öz saygı, yaşamları üzerinde kontrol geliştirdiklerini bildirmişlerdir. Baum, Rahav ve Sharon (2005) boşanmış 70 heterojen katılımcının çoğunun kendini değişmiş ve gelişmiş olarak gördüklerini saptamışlardır. Boşanmalarından önceki duruma kıyasla, çoğu kişi daha bağımsız olduklarını, hayatlarını daha fazla kontrol ettiklerini ve kendileri için daha sorumlu olduklarını bildirmişlerdir. Kendilerine daha çok saygı duyduklarını, daha yetkin olduklarını bildirmişlerdir. Ek olarak bu değişimleri çok önemli ve tatmin edici olarak algıladıkları görülmüştür. Bulgular, benlik kavramının yetişkinlikte değişebileceği görüşünü desteklerken, boşanmanın sadece kayıp değil, aynı zamanda kendini geliştirmeyi de getirdiği iddiasını desteklemiştir.

Boşanmayla ilgili araştırmalar gözden geçirildiğinde çoğunlukla boşanmanın negatif etkilerinin (stres, travma sonrası stres düzeyi, yalnızlık) ele alındığı fakat travma sonrası büyüme gibi pozitif kavramları ele alan çalışmaların daha az olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca bu çalışmalara bakıldığında daha çok korelasyonel düzeyde olduğu ve nitel çalışmaların daha az yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmada boşanmanın çocuklar üzerindeki etkileri ve hangi alanlarda travma sonrası büyüme gösterdiklerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada boşanmış aile çocuklarında boşanmanın etkileri ve travma sonrası büyüme faktörlerini incelemek için nitel araştırmalar arasında yer alan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma az sayıdaki kişilerin bireysel algılarının ve yaşantılarının doğal ortamda görüldüğü, az sayıda kişiyle çalışılmasına rağmen detaylı verilere ulaşılan gözlem, görüşme gibi yöntemler kullanılan bir araştırma biçimidir (Creswell, 2014; Ilgar ve Coşgun-İlgar, 2013; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgubilim, bilinen ama ayrıntılı bir bakış açısının olunmadığı olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu desende verilerin kaynağı araştırmayla ulaşılmak istenen bilgiye sahip olan kişilerdir ve veriler görüşme yöntemi kullanılarak elde edilmektedir (Creswell, 2016, Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Katılımcılar

Katılımcılar Türkiye’de Karadeniz bölgesinde bir ilde boşanmış aileden gelen 12-18 yaş arasında, yaş ortalamaları 15 olan sekiz çocuktan oluşmaktadır. Katılımcıların yarısı erkek, yarısı kızdır. Yine katılımcıların yarısı ortaokulda, diğer yarısı ise farklı türdeki liselerde eğitim görmektedir. Ayrıca, verilerin toplandığı dönemde katılımcıların tümünün velayeti annenin üzerindedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Hazırlanan formda boşanmanın çocuklar üzerindeki etkilerini incelemeye yardım edecek altı açık uçlu soru, travma sonrası büyüme faktörlerini araştırmak üzere üç açık uçlu soru yer almaktadır. Araştırmada kullanılacak sorular oluşturulurken ilgili çalışmalardan (Altunkaya, 2010; Demir ve Çelebi, 2017; Vural, 2015) faydalanılmıştır. Görüşme formu öncelikle boşanma ve aile araştırmaları yapan iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan hazırlanan soruları 0-10 arasında puanlamaları ve gerekli gördükleri sorulara önerilerde bulunmaları istenmiştir. Uzmanların dönütleri doğrultusunda soru maddeleri gözden geçirilmiş ve düzeltmelerde bulunulmuştur. Daha sonra boşanmış aileye sahip bir ortaokul ve bir lise öğrencisiyle iki farklı pilot uygulama yapılarak görüşme formu sınanmıştır. Yapılan pilot uygulamalardan sonra soru maddeleri tekrar gözden geçirilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir.

İşlem

Veri toplama sürecinde ilk olarak Milli Eğitim Bakanlığından (MEB) araştırma izni alınmıştır. Katılımcılara okul psikolojik danışmanları ve branş öğretmenleri vasıtasıyla ulaşılmıştır. Bu süreçte 21 öğrenciye ulaşılmış, bu öğrencilerinin 8’inin annesi araştırma izni vermiş ve bilgilendirilmiş onam formunu imzalamıştır. Daha sonra katılımcıların her biriyle görüşme gün ve saatleri belirlenmiş, onlarla bireysel olarak okul ortamında birinci yazar tarafından görüşme yapılmıştır. Ortalama 45 dakika süren görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme yoluyla elde edilen veriler ses kaydından deşifre yapılarak yazılı dökümanlara dönüştürülmüştür. Bu aşamadan sonra içerik analizine geçilmiş, nitel araştırmalarda kullanılan bu yöntemle verilerin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Tümdengelimci ve tümevarımcı anlayışın beraber kullanıldığı bu çalışmada analizin bazı kısımlarında elde edilen verilerden kodlar çıkarılmış, kodlar alt temalara ve onlar da temalara dönüştürülmüştür. Analizin diğer kısımlarında ise sorulara bağlı olarak tema ve alt temalar çıkarılmıştır. Verilerin analizi boyunca araştırmacının danışmanı ile sürekli bilgi-alışverişinde bulunularak, danışmanın dönütleri doğrultusunda analiz güncellenmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu çalışmanın geçerliliği araştırmacının, objektif olması, gözlem yöntemini kullanması, esnek olması, doğal ortam içinde veriye ulaşması, araştırmanın yüz yüze görüşme şeklinde yapılması, çalışma grubunun amacına uygun kişilerden seçilmesi, katılımcıların detaylı olarak tanıtılması ve araştırma sürecinin kavramsal çerçeve ile uyumlu bir şekilde yürütülmesi gibi yöntemlerle (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013) sağlanmıştır. Araştırmanın güvenirliliği verilerin analizinde araştırmacının objektif olması, çalışılan kişilerin açık şekilde tanımlanması, görüşmelerin ses kaydına alınması ve not tutulması ortaya çıkan verilerin görüşülen kişilere teyidinin yapılması, alıntılarının doğrudan yapılması gibi yöntemlerle (Creswell, 2014, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013) gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1’de görüldüğü üzere sekiz katılımcı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonucunda yedi tema ve 19 alt tema elde edilmiştir.

Tablo 1. Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Temalar
Ailenin Anlamı	Aileyle İlgili Olumlu Çağrışım Aileyle İlgili Olumsuz Çağrışım
Boşanmaya Bakış	Çatışma Olarak Boşanma Boşanmanın Öğretici Yanı Boşanmanın Metaforik Anlamı
Boşanma Haberi	Planlı Öğrenme Plansız/ Hazırlıksız Öğrenme
Boşanmaya Olan Tepkiler	Kabullenme Duygusal ve Fizyolojik Tepkiler
Boşanmanın Etkileri	Ekonomik Durum Akademik Yaşam Diğerleriyle İlişkiler Karşı Cinsle İlişkiler
Öneriler	Uyumlu/Adaptif Çözüm Önerileri Uyumsuz/Adaptif Olmayan Çözüm Önerileri
Travma Sonrası Büyüme	Kendilik Algısı Kişiler Arası İlişkiler Yaşam Felsefesinde Değişim Gelecek Tasarımı

Ailenin Anlamı Temasına İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Aile senin için ne anlama geliyor?” sorusuna verdiği cevaplardan yola çıkılarak iki alt tema ve bir tema elde edilmiştir. Alt temalar aileyle ilgili olumlu çağrışım ve aileyle ilgili olumsuz çağrışım; tema ise ailenin anlamı şeklinde adlandırılmıştır. Katılımcılardan yedisi aileyi olumlu olarak tanımlarken, bir katılımcı (Ç8) olumsuz cümlelerinde aileyi tanımlamıştır.

Aileyle ilgili olumlu çağrışım

Katılımcıların biri (Ç8) hariç diğerleri aile ile ilgili olumlu çağrışım yapan ifadeler kullanmışlardır. Örneğin, bir katılımcı (Ç3) “Aile benim her şeyim yani onlara çok değer veriyorum onlar da bana fazlasıyla değer veriyor. Onlar olmasaydı ne yapacağımı bilemezdim. Benim dayanak noktam. Bir problem olduğunda hemen onlara danışıyorum, onlar bana en iyi yolu gösteriyor, iyi bir şekilde anlatıyorlar.” şeklinde ifade etmiştir. Ailenin bütünlüğüne vurgu yapan bir katılımcı ise (Ç7) “Bağlılık birbirine destek olma anlamına geliyor. Benim için aile tanımı ayrılışlar da bir bütünler, çünkü anne baba olmaları değişmeyecek.” demiştir. Ailenin bütünlüğüne vurgu yapan başka bir katılımcı (Ç4)

ise”Aile benim için güzel bir kavram yani, aile olmazsa tabii bir şey olmuyor. Bozulmuş bozulmamış olması da fark etmiyor şu anda bizim durumumuz hafta sonu babayla beraberiz, cumartesi pazar köyümüze gidiyoruz. Hafta içi annemle beraberiz.” şeklinde belirtmiştir.

Aileyle ilgili olumsuz çağrışım

Katılımcılardan sadece birisi aile ilgili olumsuz ifadelerde bulunmuştur. (Ç8) “Bence bir anlama gelmiyor. Benim şu an bir ailem olduğunu düşünmüyorum çünkü anne abi ve kardeşten ibaret bir ev. Bir aile içinde babanın da olması gerekiyor.” demiştir.

Boşanmaya Bakış Temasına İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Boşanma senin için neyi ifade ediyor?” sorusuna verdiği cevaplardan yola çıkılarak üç alt tema ve bir tema elde edilmiştir. Alt temalar; çatışma olarak boşanma, boşanmanın öğretici yanı, boşanmanın metaforik anlamı şeklinde adlandırılmıştır.

Çatışma olarak boşanma

Katılımcılardan tamamına yakını boşanmanın bir çatışma, kavga ve tahammülsüzlük sonucu gelişen bir olgu olduğunu vurgulamakla beraber katılımcıların çoğunluğu aynı zamanda normal bir yaşantı olduğu vurgusunu da yapmışlardır. Bir katılımcı (Ç2) “Boşanma deyince karşı tarafla anlaşamıyorlar, şiddet değil de kavga ediyorlar, anlaşamıyorlar birlikte karar veriyorlar, ben yapamıyorum boşanalım gibi. Ben öyle anlıyorum” şeklinde ifade etmiştir. Bir katılımcı (Ç7) “Bence boşanmanın en büyük sebebi birbirlerine yaptığı hatalara katlanamıyorlar” şeklinde ve başka bir katılımcı (Ç5) da “Genellikle kavga ederek ayrılıyorlar” şeklinde ifade ederek boşanmanın anlaşmazlıklar sonucu oluştuğunu belirtmişlerdir. Katılımcı (Ç4) “Boşanma olabilecek bir şey, ne bileyim iki insan anlaşamaz bir yerde bir tartışma çıkar daha fazla uzatmak istemez.” şeklinde ifade etmiştir.

Boşanmanın öğretici yanı

Katılımcılardan ikisi boşanmanın hayattaki zorlu ve öğretici yaşantılardan biri olduğu vurgusunu yapmıştır. Bir katılımcı (Ç7) aşağıdaki ifadelerle görüşlerini ifade etmiştir.

Boşanma annesi babası boşanan bir insan eğer ki boşanırlarsa -Allah kimseye göstermesin- kaç yaşında olursa olsun fark etmiyor bence hayatın zorluğuna attığı ilk adım oluyor. Hayatta karşısına gelen zorluklara karşı daha güçlü durmasını sağlıyor. İlk başta yıkılıyor tabii de ama ondan sonra toparlayıp mantıklı olanı kendisi karar vermesi gerekiyor.

Başka bir öğrenci (Ç4) ise “Boşanma ilk başlarda zor oluyor da insan alışıyor hani bir de benim yaşım biraz büyük olduğu için alışması zor olmuyor, kolay da değil ama alışıyor insan zamanla.” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Boşanmanın metaforik anlamı

Katılımcıların altısı boşanmanın olumsuz bir yaşantı olduğuna dair açıklamalar yaparken, olumsuz olduğuna dair açıklamalarda bulunan katılımcılardan birisi aynı zamanda boşanmaya olumlu bir anlam da yüklemiştir. Bir katılımcı ise cevap vermemiştir. Ç3 nolu katılımcı “Bir elmanın ayrılması gibi bir şey bence. Ayrılınca tekrar birleşmiyor” şeklinde boşanmayı ifade etmiştir. Başka bir katılımcı (Ç2) “Mesela yetim gibi. Bir çocuğu ortada bırakırsın ya ona benzetiyorum. Bir çocuğu bırakıp gidiyorsun terk ediyorsun. Çocuk da ortada kalıyor. Terketmeye benziyor.” diyerek boşanmanın kaybetme ile benzerliğini kurmuştur. Benzer şekilde bir katılımcı ise (Ç4) “Küçük bir çocuğun elinden en sevdiği oyuncacı alırsın ya o şekilde bir şey yani ona benzetiyorum. O oyuncak da anne ya da babanın biri, birinden ayrı kalması.” diyerek boşanmayı çocuk için anne ya da birinden ayrı kalınması olarak açıklamıştır. Ç7 nolu katılımcı “Güçlü kalmanın formülü.” diyerek boşanmanın hayatta karşısına çıkan bir zorluk olarak ifade etmiştir.

Boşanma Haberi Temasına İlişkin Bulgular

Katılımcılara sorulan “Anne ve babanın boşanma kararını ilk, nasıl ve kimden öğrendin?” sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplara göre boşanma haberi teması ve iki alt tema oluşturulmuştur. Alt temalar; planlı öğrenme ve plansız/hazırlıksız öğrenmedir.

Planlı öğrenme

Katılımcıların üçü boşanma haberini annelerinin boşanma süreci başlamadan önce konuşmaları ve boşanma kararı aldıklarını bildirmeleri sonrasında öğrendiklerini söylemişlerdir. Bir öğrenci (Ç3) “Yani annem işte bize de danıştı boşanmak istediğini ama biz izin vermezsek vazgeçeceğini söyledi. Ben ve ablam ortak kararımız olarak ayrılabilirsin dedik” şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde Ç5 de “Annem bizimle konuştu. Süreci anlattı, boşanmaya karar verdik dedi.” şeklinde açıklamıştır.

Plansız/Hazırlıksız öğrenme

Katılımcıların cevaplarından anlaşıldığına göre dördü hazırlıksız bir şekilde boşanma haberini aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı Ç8 “Birinci sınıfta yolun ortasında abim annemle babamın boşandığını söyledi. Ben daha o zaman boşanmanın ne olduğunu bilmiyordum çünkü birinci sınıftaydım. Acaba ne diye acaba ne diye düşündüğümü hatırlıyorum.” şeklinde öğrenme sürecinden bahsetmiştir. Başka bir katılımcı (Ç6) “Birden pat diye babam, çocuğum biz boşanabiliriz, boşanacağız, mahkemedeyiz falan demişti.” diyerek öğrenme sürecini anlatmıştır. Bir katılımcı ise kendiliğinden boşanmayı anladığını kendisine herhangi bir açıklama yapılmadığını belirtmiştir. Katılımcı Ç2 “Boşanacaklarını söyleyen biri olmadı. İki kere annem sığınma evine gitti. İkincisinde boşandılar.” diyerek boşanmayı öğrenme sürecini açıklamıştır.

Boşanmaya Olan Tepkiler Temasına İlişkin Bulgular

Katılımcılara sorulan “Boşanmayı nasıl karşıladın? Bu konuda ne gibi tepkilerin oldu?” sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplara göre boşanmaya olan tepkiler teması ve iki alt tema oluşturulmuştur. Alt temalar; kabullenme ile fizyolojik ve duygusal tepkilerdir.

Kabullenme

Katılımcıların ikisi anne babalarının boşanmasına kabullenici tepkiler verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı Ç3 “Beklemiyordum ama çok da şaşırmadım. Çünkü babam gerçekten çok sorumluluk sahibi bir insan değil.” şeklinde açıklamıştır. Katılımcı Ç6 ise “Şaşırmadım zaten kavga ediyorlardı. Ayrılırsa onlar için iyi olurdu ama benim için fena olurdu.” diyerek tepkisini açıklamıştır.

Duygusal ve fizyolojik tepkiler

Katılımcıların altısı anne babasının boşanmasına duygusal ve fizyolojik tepkiler verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı Ç1 “Bir tarafın bizden ayrı olacağı beni üzmüştü.” demiştir.

Katılımcı Ç4 ise “Başta ciddiye almıyordum ama daha sonra kâğıt gelince dedim kesin boşanacaklar. İlk başta insan verecek bir tepki bulamıyor, şaşıyor sonra niye falan diyor biraz araştırıyor. İlk başta ters tepki veriyor ama daha sonra alışıyor yani. Bağırıştım galiba öyle hatırlıyorum” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı Ç7 ise alkol kullanarak duygusal tepkilerini bastırmaya çalıştığını söylemiştir.

Boşandıklarında bir iki aylık süreçte günlük devamlı alkol içen bir insan oldum. Yani o sıkıntıyı o derdi kısa süreliğine unutmak için bazı farklı şeyler aramaya falan başlıyorsunuz. Ama ben orada hata yaptığımı anladım yani alkol sıkıntıları uzaklaştırmıyor ama yakınlıktırıyor da tam tersine gecesinde unutuporsun sabahında geri başlıyor.

Boşanmanın Etkileri Temasına İlişkin Bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Anne babanın boşanması seni nasıl etkiledi?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplardan yola çıkılarak boşanmanın etkileri adlı temaya ve ekonomik durum, akademik yaşam, diğerleriyle ilişkiler, karşı cinsle ilişkiler alt temalarına ulaşılmıştır.

Ekonomik durum

Katılımcıların beşi ekonomik durumda değişim olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin bir katılımcı (Ç1) “Evet. Biraz daha maddi açıdan bir düşüş yaşadık o zaman. Çünkü sadece annem çalışıyordu ve çalıştığına yetmediği zamanlar oluyordu. Sonradan toparladık tabii bu durumu.” şeklinde durumu açıklamıştır. Başka bir katılımcı (Ç7) “Ekonomik olarak evet. Çok büyük bir para sıkışıklığı içine girmiştik.” şeklinde açıklamıştır. Diğer taraftan katılımcıların ikisi maddi durumlarındaki değişiklik hakkında tam bilgileri olmadığını ve diğer bir katılımcı da maddi durumlarının değişmediğini belirtmiştir. Maddi durumlarının değişmediğini belirten (Ç3) “Annem nasıl desem evlendiğinden beri çalışıyor yani. Bize bakmak için onun çalışması gerekiyordu, ekonomik yönden bir zararımız olmadı neden çünkü babamın öyle sürekli bir işi yoktu, çoğunlukla bütün her isteğimizi annem alıyordu.” diyerek açıklamıştır.

Akademik yaşam

Katılımcıların altısı akademik başarısının boşanma yaşantısından etkilendiğini, ikisi ise etkilenmediğini belirtmiştir. Bir katılımcı (Ç8) “Zaten pek fazla ders çalışan biri değildim ben sadece dersleri dinlediğimle yapıyordum, yüksek not almam için dersleri dinlemem yetiyordu. Ama annemle babam boşandıktan sonra dersi de dinlememeye başladım. Dalgınlık oldu, insanın illa aklına geliyor ders ortasında, boşanma ile ilgili şeyleri düşünüyordum.” şeklinde akademik başarısındaki değişimi ifade etmiştir. Benzer şekilde başka bir katılımcı (Ç2) “Derslerime ilgim azaldı. Ortaokulda ben hiç çalışmıyordum, önceden öyle değildi boşandıktan sonra bayağı üzüldüm, yıprattı beni. Sürekli kafamda boşanmayı düşünüyordum” ifadelerinde bulunmuştur. Katılımcılardan ikisi ise akademik başarısının etkilenmediğini ifade etmiştir. Bir katılımcı (Ç3) “Bence benim yönümden etkilenmedi. En iyi şekilde bunu karşılamaya çalıştım” diyerek akademik hayatının boşanmadan etkilenmediğini ifade etmiştir.

Diğerleriyle ilişkiler

Katılımcıların cevapları çoğunlukla birinci ve ikinci derece (anne, kardeş, büyükanne, dede vb.) olmayan akraba ilişkilerinin boşanma yaşantısından etkilendiği yönünde olmuştur. Katılımcılardan altısı akraba ilişkilerinin boşanmadan sonra olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Bir katılımcı (Ç3) “Babamın tarafı karşı çıktığından dolayı sorunlar yaşandı. Zaten normalde de çok öyle ilgilenen insanlar değillerdi. Bu da olunca hiç mesafe olmadı yani hiç, onlarla bağımızı kopardık” şeklinde belirtirken, başka bir katılımcı (Ç6) “Annem ve babamın diğer tarafın akrabalarına olan düşünceleri bayağı değişti. Olumsuz gitti. Boşanmadan önceye göre görüşmediğimiz akrabalarımız var. Bazı kuzenlerim boşanmadan sonra bize hiç gelmemeye başladılar” şeklinde tümüyle kopukluk değil fakat araya mesafe girmesi dolayısıyla gelişen bir süreçten bahsetmiştir. Katılımcılardan ikisi akraba ilişkilerinin boşanmadan etkilenmediğini belirtmiştir. Örneğin bir katılımcı (Ç4) “Biz istediğimiz zaman yani ben yazın çıkıp teyzemlere gideceğim İstanbul’a dersem babam bir şey demiyor, ya da amcamlara gideceğim dersem annem bir şey demiyor, karışmıyorlar, etkilenmedi yani.” şeklinde açıklamıştır.

Katılımcılardan altısı boşanma yaşantısında arkadaş ilişkilerinin etkilendiğini belirtmiştir. Yine bu altı katılımcının çoğu da arkadaşlarına boşanmayı dile getirmekte zorlandıklarını ya da bu konuda hassasiyet gösterdiklerini bildirmişlerdir. Örneğin bir katılımcı (Ç6) “Arkadaşlarıma boşandıklarını dile getirmek istemiyorum. Nadiren de bir şey söyleseler kızıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Başka bir katılımcı da (Ç8) “İlkokulda arkadaşlarıma ya da öğretmenlerime boşanmayı söylemeye çekindim. Daha sonra yavaş yavaş bunun normal bir şey olduğunu görünce söyleyebildim. Her tanıştığım arkadaşşıma güvenmedim. Aile ilişkisi arkadaş ilişkisini bence etkiliyor. Güven etkilendiği için bu kim olursa olsun etkiliyor bence. Arkadaş ilişkilerinde de daha temkinli davrandım.” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Katılımcıların ikisi ise arkadaşlık ilişkilerinin boşanma yaşantısından etkilenmediğini belirtmiştir.

Karşı cinsle ilişkiler

Katılımcıların altısı boşanma sonrası karşı cinsle ilişkilerinin değişmediğini belirtmişlerdir. Ç6 kodlu katılımcı “Arkadaşlarla bir farklılık olmadı. Kızların bir suçu yok. Bu cinsiyetle alakalı bir şey değil.”

şeklinde cevap vermiştir. Katılımcı Ç2 ise “Onlarla ilişkim iyi, boşanmadan bu yönde etkilenmedim.” şeklinde cevap vermiştir. Bununla beraber diğer iki katılımcı ise babalarının boşanma yaşantısındaki olumsuz rol model oluşturabilecek davranışlarından dolayı karşı cinsle ilişkilerinin etkilendiğini bildirmişlerdir. Örneğin katılımcı (Ç8) Boşanmadan sonra karşı cinsle iletişimde olumsuz yönde etkilendiğini belirtmiş ve kendisini şu şekilde ifade etmiştir: “Değişti. Fazlasıyla. Şu anda bile kaygılarım var. Aklımdan geçen ilerde evleneceğim kişi ya babam gibi olursa? Evlatlarına sevgi besleyemez. Ben eşimin çocuğum olduktan sonra beni düşünmesini istemem. Çünkü bir baba kalbinin yarısını eşine yarısını çocuğuna vermeli.” Benzer şekilde Ç1 kodlu katılımcı da “Babamın annemle arasında olan yaşantılar anlatılınca; tüm herkesin böyle olacağını düşündüğüm için o zamanlar yani 2. sınıftayken erkeklerle aram pek iyi değildi.” şeklinde açıklayarak boşanmanın karşı cinsle iletişimde geri çekilme davranışına sebep olduğunu vurgulamıştır.

Öneriler Temasına İlişkin Bulgular

Katılımcılara sorulan “Böyle bir süreci başka biri yaşıyor olsaydı tecrübelerinden ona ne aktarırdın?” sorusuna verilen cevaplar incelenmiş ve öneriler teması ile adaptif ve adaptif olmayan çözüm önerileri şeklinde iki alt temaya ulaşılmıştır.

Uyumlu/Adaptif çözüm önerileri

Katılımcıların beşi adaptif çözüm önerilerinde bulunmuştur. Örneğin katılımcı Ç3 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Yani bu boşanmanın doğal bir şey olduğunu ve üzülmemesi gerektiğini, illa birisinin yanında olacağını ve bunun sonucunda kendine daha nasıl desem kendine daha güvenli, kendine özgüveni olmasını söyledim. Ve bunun sonucunda asla kendini böyle yetersiz hissetmemesini söyledim. Yanında elbet birilerinin olacağını çünkü kendini böyle boşlukta hissetme gibi, kimsenin yanında olmadığını hissetme gibi duygular oluyor. Ama kendinin kendine yeteceğini düşünüyorum.

Başka bir katılımcı (Ç8) düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Hayatlarında sabretmeyi öğreniyorlar ve bence her boşanan ailenin çocuğu çok güçlü. İlerde o kadar güçlü hissedecekler ki. Belki şimdi ailesi boşananınca çok üzülecekler yıpranacaklar ağlayacaklar onlara ağlama diyemem. Üzüleceğini yıpranacağını biliyorum. Ama ilerde güçlü olacağını bilmesi gerekiyor. Hayatında boşanmalarını bir eksi gibi görecektir bunu ama aslında hayatında bir artı olacak.

Uyumsuz/Adaptif olmayan çözüm önerileri

Katılımcıların üçü boşanma yaşantısı aslında yokmuş gibi davranmaları yönünde devam etmelerini içeren çözüm önerilerinde bulunmuştur. Örneğin katılımcı Ç6 “Sen şu anda umursamıyormuş gibi devam et, aileni mutlu etmeye çalış. Onlarla zaman geçir gibi olumlu şeyler söyledim. Hayatına devam etmesini isterdim.” şeklinde öneride bulunmuştur.

Travma Sonrası Büyüme Temasına İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Boşanma gerçekleşikten sonraki zaman diliminde kendinde hangi olumlu değişiklikleri fark ettin?” sorusuna verdikleri cevaplardan ve alanyazındaki travma sonrası büyüme kavramıyla ilgili taramalarından yola çıkılarak dört alt tema elde edilmiştir. Bu alt temalar kendilik algısı, kişiler arası ilişkiler, yaşam felsefesinde değişim ve gelecek tasarımı şeklindedir.

Kendilik algısı

Katılımcıların yedisi boşanma sonrasında zaman içinde kendilerini daha yeterli veya özgüvenli gördüklerini, bu süreçten güçlenerek çıktıklarını belirtirken, bir katılımcı boşanma yaşantısının kendisine bakışında değişiklik yapmadığını belirtmiştir. Kendisiyle ilgili olumlu yönde değişim olduğunu söyleyen bir katılımcı (Ç7) “Yani hep diyeceğim gibi ilk diyeceğim şey boşanma bana güçlü kalmayı öğretti. Kendime evet kendime ben bu kadar güçlü bir insan mıyım diye şaşırımdım. Birazcık ego

gibi oldu özür dilerim ama sıkıntılar karşısında bu kadar iyi durabildiğimi bilmiyordum.” şeklinde açıklamıştır.

Başka bir katılımcı (Ç6) ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Beni erken olgunlaştırdı tek iyi yönü bu. Bir de insanların verdiği öğütler hayat başarıyı etkiledi, o yönden iyi oldu. Kendimi olgun görmeme sebep oldu, beni güçlendirdi. Kendime güvenimde artış oldu. Eksik yönü şu oldu boşanma bir tane yumruk vurdu, başka şeylerden bir tokat daha aldım, yerde oldum ama sonra kalktım. Kendime güvenim, özgüvenim arttı.

Kişiler arası ilişkiler

Katılımcıların cevapları incelendiğinde; çoğunlukla boşanmadan sonra büyük bir kısmının birinci ve ikinci derece yakın ilişkilerinin (anne, kardeş, dede vb.) güçlendiğini ve aynı zamanda tamamına yakını arkadaşlık ilişkilerinin güçlendiğini bildirmiştir. Fakat birinci ve ikinci derece olmayan akrabalarla güçlü bir ilişki geliştiremedikleri anlaşılmaktadır. Bunların dışında yakınlarından destek almayı ve başkalarına destek olmayı öğrendiği, empati duygusunun güçlendiği gibi gelişimler bildirmişlerdir. Bir katılımcı (Ç3) arkadaşlıklarında gelişen yönünü şu şekilde vurgulamıştır:

Biraz daha çevre edindim arkadaşlarımla. Yani normalde çok çevresi olan bir insan değilim ama bir çevre kurmaya başladım. İnsanın her zaman bir arkadaşı olması gerekiyor konuşup danışabileceği. Ve ben de bu yüzden özellikle en yakın olduğum iki arkadaşımı anlattım onlar da bana destek oldu. Bir yanda onların destekleri olmasa da unutabileceğimi zannetmiyorum, her türlü onlarla şakalaşıp gülüşüyorduk.

Başka bir katılımcı (Ç7) ise “Önceden yani kendimi bu kadar çok açan bir insan değildim öyle diyeyim. Boşanmadan sonra arttı. Sıkıntılarımı giderdiğini düşündüm ki işe de yaradı. Empatim gelişti insanların acılarına karşı daha anlayışlı oldum” diyerek kişiler arası ilişkilerde güçlenen yönlerinden bahsetmiştir.

Yaşam felsefesinde değişim

Katılımcıların yedisi boşanmadan sonra bakış açılarında, hayat görüşlerinde farklılık olduğunu söylerken, bir katılımcı (Ç5) bu konuda her hangi bir görüş beyan etmemiştir. Katılımcıların genel olarak cevaplarına bakıldığında, tamamına yakınının dünyayı; iyi-kötü, cennet-cehennem, güçlü-zayıf gibi ikili karşılaştırmalarla anlamlandırıldığı ve mücadele edilmesi, güçlü olunması gereken bir yer olarak tanımladıkları görülmüştür. Örneğin bir katılımcı Ç8 bakış açısını şu şekilde ifade etmiştir:

Dünyanın bir tarafı cennet bir tarafı cehennem gibi düşünüyorum. İyi de var kötü de var. Bir yol seçmen gerekiyor ve iyi yoldan gidersen mutlu olabilirsin. Ama kötü yolu seçersen düştüğünde ne seni biri kaldırır ne de senin kalkacak gücün olur. Dünya acımasız bir yer ama iyi insanlar da var. Zorluklar da var kolaylıklar da var. Boşanmadıkları dönemde sürekli iyi bakardım dünyaya. Kötü yok gibi. Boşandıktan sonra ileriki süreçlerde yaşadıklarımla; düştüğümde kimsenin kaldırmadığını görünce anladım dünyanın iyi ve kötüden ibaret olduğunu.

Katılımcı Ç7 boşanma sonrasındaki yaşam felsefesi hakkında şu yorumda bulunmuştur:

Dini yönü bir tarafa bırakarak şu yorumu yapabilirim ben dünya için; doğduğunuzdan itibaren bir yarış içerisindeyiz bu yarış pistinde karşınıza sürekli engeller çıkıyor. Engeller sizin yaşınız büyüdükçe de büyüyor. Bazen size oyun oynayıp küçük yaşınıza çok büyük engeller de çıkartabiliyor. Ama hayat size ölene kadar da güçlü olmayı gösteriyor bir bakımdan. Engellerden ne kadar kolay kalkarsanız onun tekrardan sizin karşınıza çıkartacağı engellerle de o kadar kolay yaşarsınız.

Gelecek tasarımı

Katılımcıların dördü boşanmadan sonra hayatlarıyla ilgili yeni kararlar aldıklarını, geleceklerine odaklandıklarını veya hayattaki önceliklerinin değiştiğini söylemişlerdir. Katılımcı Ç2 “Artık kendi hayatıma bakmalıyım dedim boşandıktan sonra. Annen baban ayrı sen kendi ayakların üzerinde durmalısın, bir sene sonra liseye geçeceksin, yeni bir hayata başlayacaksın dedim. O zaman niye kafama taktım boşuna üzülmişim dedim. İlerde meslek sahibi olmalıyım dedim.” demiştir. Katılımcı Ç1 ise

“Başa çıkmak için düşünmemeye çalıştık ben daha çok, o tarafa yoğunlaşmamaya çalıştım çünkü benim bir geleceğim var hani derslerime çalışmam gerekiyor” şeklinde kendi hayatına şekil verme isteğini

anlatmıştır. Katılımcı Ç3 de “Boşanmadan sonra hayatım için bir yön belirleme fikri bence daha da arttı. Çünkü sorumluluk sahibi olmalıyım diye düşünüyorum ve bu sorumluluk sahibi olmayınca da neler olacağını zaten gördüm.” diyerek düşüncesini açıklamıştır. Diğer dört katılımcı ise gelecek tasarımı ya da önceliklerin değişimi ile ilgili bir gelişimden bahsetmemişlerdir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Aileye bakışla ilgili bulgulara bakıldığında katılımcıların büyük bir kısmının aileyi önemseydiği ve hayatında önemli bir yere koyduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Aslantürk ve Kaya Kılıç (2020) boşanma veya vefat sonucu üvey aileye sahip olan gençlerle gerçekleştirdikleri çalışmada aile kavramının hayatlarında merkezi bir konuma sahip olduğuna ilişkin paylaşımlarını saptamışlardır. Karakuş ve diğerlerinin (2013) de yetiştirme yurdunda kalan çocuklarla yapılan çalışmada katılımcıların büyük çoğunluğu aile hakkında olumlu ifadeler yer vermiştir. Bu sonuçlar Tedeschi ve Calhoun’un (2004) bireylerin kendileriyle benzer olayları yaşayan diğer bireylere daha fazla güvenme ve daha anlayışlı yaklaşma eğiliminde olması sonucuyla da örtüşmektedir. Katılımcıların boşanma sonrası yaşantılarda aile içerisinde birbirlerinden destek görmeleri sonucunda da aileye bakış açılarında farkındalık geliştiği şeklinde yorumlanmıştır.

Katılımcıların çoğunlukla boşanmayı ilişkideki çatışmaların sonucu olarak gelişen bir olgu ve aynı zamanda olumsuz bir yaşantı olarak gördükleri saptanmıştır. Boşanmayı ifadelerinin ise çoğunlukla bilişsel yası andırdığı görülmüştür. Bu durumdan boşanmanın çocuklarda kaybetme- terk etme gibi duyguları tetiklediği sonucu çıkarılabilir. Benzer şekilde Koçak, Demirel ve Kıriloğlu’nun (2019) araştırmasında boşanma sürecindeki ailelerin çocuklarının boşanmaya dair açıklamaları çoğunlukla olumsuz bir durum olduğu ailenin dağılması, anne baba arasında seçim yapmak durumunda kalınması şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

Katılımcıların boşanmayı öğrenme süreci ele alındığında bir kısmının boşanmayı öğrenme ve anne veya baba ile yaşama gibi konularda planlı olarak bilgilendirildikleri, çoğunluğunun ise boşanma sürecinde krizlerle ve sürprizlerle karşılaştıkları görülmüştür. Alanyazında bu konuda yapılan çalışmalarda da benzer bir durum olduğu, çocukların çoğunun boşanma süreci ve sonucuyla ilgili bilgileri planlı bir şekilde öğrenmediği anlaşılmaktadır. Örneğin, Koçak, Demirel ve Kıriloğlu (2019) 16 boşanmış aile çocuğuyla yaptıkları çalışmada katılımcıların hiçbirinin ebeveynlerinin boşanmasını ortak bir açıklama sonucu öğrenmediğini; çoğunlukla kendi kendine veya ebeveynin ailesinden öğrendiğini belirtmişlerdir. Moné, MacPhee, Anderson ve Banning (2011) de boşanma sonrası ebeveynlerden farklı hikayeler duyan çocukların kendi anlamlarını çıkarmak durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların boşanma sonrası ekonomik problemler yaşadıkları görülmüştür. Bu sonuç Sancaklı’nın (2014) araştırmasından çıkan çocukların boşanmayla; ekonomik sorunlar, baba özlemi, anne babanın tekrar bir araya gelmesi isteği ve akademik başarıda güçlükler yaşayabildiği sonucu ve Can ve Aksu’nun (2016) çalışmasının; boşanmış kadınların yaşadığı sıkıntıların başında ekonomik zorluklar geldiği sonucuyla örtüşmektedir. Aynı zamanda Amato (2010) boşanmanın çocuklar ve yetişkinler için düşük düzeyde refah düzeyiyle ilişkili olduğunu saptamıştır.

Boşanma sonrası hayatlarındaki değişimler göz önüne alındığında katılımcıların çoğunluğunun akademik başarısında düşüş olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar alanyazındaki çalışmalarla uyumludur. Örneğin, Kahraman (2016) boşanma süreci ve sonrasında aile içinde yaşanan sorunlar, evin ve okulun değiştirilmesi, yeni aile yapısına uyumdaki güçlükler nedeniyle çocukların akademik başarısının etkilendiğini, okula ve derse karşı tutumların değiştiğini bulmuştur. Yine, Şentürk (2012) anne babası boşanmış olan çocukların ebeveyni bir arada olanlara göre kendilerini daha az başarılı olarak algıladığını ortaya koymuştur. Ayrıca, Altunkaya’nın (2010) çalışmasında boşanmış aile çocuklarında okula devam etme, derse devam ve akademik başarı düzeylerinde düşüş olduğu saptanmıştır. Iqbal ve

diğerleri (2021) boşanmış aile çocuklarında düşük akademik performans, arkadaşlarla agresif davranışlarla beraber kendine güvenin düştüğünü saptamıştır.

Bu çalışmada beklendiği üzere boşanma gibi zorlayıcı bir yaşantının çocukları duygusal, davranışsal ve fizyolojik olarak olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu sonuç Bojuwoye ve Akpan'ın (2009) çocuklarda boşanmaya yaygın olarak şok, şaşkınlık, üzüntü, öfke, ihanete uğrama, reddedilme, terk ve aşağılanma tepkileri olduğunu belirttiği çalışmalarıyla örtüşmektedir. Balıkçioğlu ve Devrimağ (2019) da boşanmış aileden gelen genç yetişkinlerin özsaygılarının boşanmamış ailedeki gençlere göre düşük çıktığını saptamışlardır. Taylor ve Andrews'e (2009) göre boşanmış aile çocukları hem depresyon hem de riskli davranışlar açısından yüksek risk altındadır. Büyüksahin (2009) de boşanmış aile çocuklarının sosyal uyum düzeylerinin evli aileden gelen çocuklardan düşük olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Kasuto'ya (2017) göre de boşanmış aile çocukları boşanmamış aile çocuklarına göre anksiyete /depresyon, sosyal olarak içe dönük olma, somatik yakınmalar, saldırgan davranışlar, dikkat problemi, etkinliklere katılım, özsaygı problemleri ile daha fazla karşı karşıya gelmektedir. Ağyar'ın (2017) araştırmasında da boşanmış aile çocuklarında depresyon ve ruminasyon düzeyleri boşanmamış aile çocuklarına göre yüksektir. Kurtman'ın (2019) çalışmasında boşanmış aile çocuklarının ayrılık anksiyete düzeylerinin; ebeveynleri boşanmamış olan çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Katılımcılar boşanma sonrası sosyal destek kaynaklarını çoğunlukla arkadaş ve beraber yaşadıkları aile üyeleri olarak belirtirken, baba desteğinden yalnızca bir katılımcı bahsetmiştir. Bu sonuç Milam ve Schmidt'in (2018) boşanmanın olumsuz etkileriyle ilgili bilgi alınan katılımcıların çoğunluğunun babalarıyla ilişkilerinde olumsuz sonuçlar bildirdikleri araştırmasıyla benzerlik göstermiştir. Öngider'in (2013) çalışmasına göre boşanma sonrasında çocuk ile anne arasındaki ilişkide önemli sayılabilecek bir değişiklik yokken çocuklar babalarını daha az kabul edici olarak algılamaktadırlar. Amato ve Sobolewsky (2001) evlilik anlaşmazlıklarında annelerle olan duygusal bağın yıprandığını belirtirken hem boşanma hem de evlilik anlaşmazlıklarında çocukların babalarla olan ilişkilerinin zayıfladığını bildirmiştir. Sancaklı'nın (2014) çalışmasında da benzer şekilde boşanmış aile çocukları en çok desteği annelerinden ve sonrasında anneanne ve dede gibi aile büyüklerinden aldıklarını belirtirken baba desteğinden bahsetmedikleri sonucu raporlanmıştır. Furstenberg ve diğerleri (1983) boşanmış ailelerde aileden ayrı yaşayan babaların aileden ayrı yaşayan anneye göre çocuklarıyla temasının daha az olduğunu, araştırmaya katılan ailelerin küçük bir kısmında aile dışındaki baba ile temas olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmanın bir diğer amacı olan travma sonrası büyümenin hangi boyutlarının (kendilik algısı, kişiler arası ilişkiler, yaşam felsefesinde değişim, gelecek tasarımı, yeni seçeneklerin-olanakların fark edilmesi) katılımcılarda görüldüğü incelenmiş ve TSB'nin dört alt boyutuna dair bazı bulgulara ulaşılmıştır. Bunların kendilik algısı, kişiler arası ilişkiler, yaşam felsefesinde değişim ve gelecek tasarımı olduğu saptanmıştır. Sever, Guttmann ve Lazar'ın (2007) çalışmasında ise boşanmış aile çocuklarında üç boyutta gelişme olduğu sonucuna varılmıştır. Bunlar bilgelik, empati ve ilişki anlayışı şeklinde açıklanmıştır.

Katılımcılar boşanma sonrasında kendilerini daha güçlü gördüklerini, bakış açılarının geliştiğini ve kişiler arası ilişkiler yönünde güçlendiklerini bildirmişlerdir. Bu sonuç Amato, Loomis ve Booth'un (1995) bir aile krizine başarılı bir şekilde uyum sağlamanın çocuklara düzenli ailelerde büyüyenlerin kolayca ulaşamayacağı güçler verebileceği görüşüyle de tutarlıdır. Hopf'a (2015) göre de tek ebeveynle yaşayan çocuklar daha hızlı büyür çünkü karar alma ve sorumluluk konusunda daha fazla özerklik kazanırlar. Sever, Guttmann ve Lazar'ın (2007) çalışmasında boşanmış ailelerden gelen katılımcılar, ebeveynlerinin boşanmasıyla başa çıkarak daha yüksek sorumluluk ve olgunluk duygusu, daha fazla özgüven ile içsel güç ve hayatın çıkmazlarını yönetme konusunda daha fazla yetenek kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca; dünya, insanlar, ilişkiler ve önceliklerdeki değişiklikler hakkında daha gerçekçi bir bakış açısı edindiklerini bildirmişlerdir. Eroğlu ve Topkaya (2019) ise boşanmaya uyumun; ebeveyn çatışmasını, stres belirtilerini ve düşük sosyal desteği içeren bir süreç olduğu düşünüldüğünde (Portes ve diğerleri,1999; Akt.Eroğlu ve Topkaya, 2019) boşanmaya uyumda sorun yaşayan çocukları sabırlı olarak değerlendirmişlerdir.

Katılımcıların bir bölümü de boşanmanın getirdiği yaşantılar ve yaşadıklarının bir sonucu olarak dünyaya bakış açılarının değiştiğini, yaşamı gerçekçi bir şekilde görmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu yaşantıların sonucunda zorluklar karşısında sosyal destek almanın önemini anladıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda merhamet- empati gibi duygularda olumlu değişimler meydana geldiği saptanmıştır. Benzer şekilde Sever, Guttman ve Lazar'ın (2007) boşanmış aile çocuklarıyla yaptığı çalışmada katılımcılar kendi zorlukları ve acılarıyla baş etme sürecinde başkalarının acılarına karşı artan bir şefkat duygusu kazandıklarını, kendi samimi arkadaşlıklarında ilişki konusunda anlayışlı olduklarını belirtmişlerdir. D'Urso, Mastroyannopoulou ve Kirby'nin (2017) kanserli çocukların kardeşlerinde travma sonrası büyümenin kişiler arası ilişkiler boyutunda net gelişim olduğu çıkarımının yapılması ile benzerlik göstermektedir.

Bu çalışma boşanmanın çocuklar üzerindeki etkileri ve travma sonrası büyüme hakkında derinlemesine bilgiler sunsa da nitel araştırmaların doğası gereği az kişiyle görüşme yapılması sonuçlar üzerinden bir genelleme yapmayı mümkün kılmamaktadır. Bu nedenle boşanmanın çocuklar üzerindeki etkileri ve travma sonrası büyüme konusunda daha fazla araştırma yapılması gerekir. Bu çalışmanın bir diğer sınırlılığı verilerin sadece boşanmış aile çocuklarından toplanmasıdır. Boşanmanın etkileri ve travma sonrası büyümeyi daha iyi anlamak için çocukların ebeveyni, yakın aile bireyleri ve öğretmenlerinden veri toplanması boşanmanın çocuklar üzerindeki etkilerini anlamada çok yönlü bir bilgi sağlayacaktır. Son olarak, bu çalışmada görüşme yapılan çocukların tamamının velayeti annededir. Velayeti babada olan ve babanın yanında yaşayan veya Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Evlerinde kalan çocuklar dahil edilerek karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağyar, H. (2017). Boşanmış ve boşanmamış ebeveynin sahip ortaokul öğrencilerinin akılcı olmayan inanç ve depresyon ilişkisinde ruminasyonun aracı rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2014). Türkiye boşanma nedenleri araştırması TBNA 2014. İstanbul: Çizge Tanıtım ve Kırtasiye Ltd. Şti.
- Altunkaya, E. (2010). Anne babası boşanmış ilköğretim öğrencilerinin okul-aile ve sosyal ortamlarda yaşadıkları problemlere ilişkin görüşler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Amato, P. R., Loomis, L.S. ve Booth, A. (1995). Parental divorce, marital conflict and offspring wellbeing during early adulthood. *Social Forces*, 73(3), 895-915.
- Amato, P. R. (2010). Research on divorce: continuing trends and new developments. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 650-666. DOI:10.1111/j.1741-3737.2010.00723.x
- Amato, P. R. ve Sobolewski, J. M. (2001). The effects of divorce and marital discord on adult children's psychological well-being. *American Sociological Association*, 66(6), 900-921.
- Aslantürk, H. ve Kaya Kılıç, A. (2020). Üvey Aileye sahip gençlerde aile aidiyeti: nitel bir analiz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (3), 1171-1189.
- Amerikan Psikoloji Birliği (2013). Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı (çev. E. Köroğlu). Ankara: HYB Yayınları. (Eserin orijinali 2013'te yayımlandı).
- Balıkçıoğlu, B. ve Devrimağ, E. (2019). Boşanmanın genç yetişkinlerin öz-saygı, materyalizm ve kompulsif satın alma eğilimleri üzerindeki etkisi. *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 43-81.
- Baum, N., Rahav, G. ve Sharon, D. (2005). Changes in the self-concepts of divorced women. *Journal of Divorce and Remarriage*, 43(1-2), 47-67.
- Bernstein, M. ve Pfefferbaum, B. (2018). Posttraumatic growth as a response to natural disasters in children and adolescents. *Current Psychiatry Reports*, 20(37). <https://doi.org/10.1007/s11920-018-0900-4>.
- Bojuwoye, O. ve Akpan, O. (2009). Personal, familial and environmental perspectives in children's reactions to parental divorce in south africa. *Journal of Family Studies*, 15, 260-273.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüksahin, G. (2009). Boşanmış ve boşanmamış (tam) ailelerden gelen 11-13 yaş arası çocukların anne baba tutumlarını algılama biçimlerinin sosyal uyum düzeyleri ile ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Calhoun, L. G., ve Tedeschi, R. G. (1998). Beyond recovery from trauma: Implications for clinical practice and research. *Journal of Social Issues*, 54(2), 357-371.
- Calhoun, L.G., Cann, A., Tedeschi, R. G. ve McMillan, J. (2000). A Correlational test of the relationship between posttraumatic growth, religion, and cognitive processing. *Journal of Traumatic Stress*, 13(3), 521-527.
- Can,, Y. ve Aksu, N. B. (2016). Boşanma sürecinde ve sonrasında kadın. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 888-902. DOI:10.17755/esosder.25593
- Creswell, W. J. (2014). *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Selçuk Beşir Demir (Çev. Editörü). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, W. J. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Editörü). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- D'Urso, A., Mastroyannopoulou, K. ve Kirby, A. (2017). Experiences of posttraumatic growth in siblings of children with cancer. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 22(2), 301 -317.
- Demir, B. S. (2014). *Eğitim araştırmaları nitel nicel ve karma yaklaşımlar*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Demir, S. A. ve Çelebi, Ş. G. (2017). Tek ebeveynli ailelerin sorunları: nitel bir araştırma. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 111-128.
- Demirci, E. (2016). Anne babası boşanmış çocukların gözünden yaşadığı güçlükler: fenomenolojik bir çalışma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Divorce rate by country: the world's 10 most and least divorced nations. (2018, 20 Aralık). Erişim adresi: <https://www.unifiedlawyers.com.au/blog/global-divorce-rates-statistics/>
- Dreman, S. (1991). Coping with the trauma of divorce. *Journal of Traumatic Stress*, 4(1), 113-121.
- Duffy, M. E., Thomas, C. ve Trayner, C. (2002). Women's reflections on divorce- 10 years later. *Health Care for Women International*, 23(6-7), 550-560. DOI: 10.1080/07399330290107313
- Eroğlu, Y. Ve Topkaya N. (2019). Boşanma ile ilgili uyum güçlüğü çeken çocuklarda kişilik özellikleri ve benlik kavramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52), 181-208.
- Evlenme sayısı, kaba evlenme hızı, boşanma sayısı ve kaba boşanma hızı 2001-2021. (2022, 16 Temmuz). Erişim adresi <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2021-45568>
- Furstenberg, F.F., Nord, C.W., Peterson, J. L. ve Zill, N. (1983). The life course of children of divorce: marital disruption and parental consent. *American Sociological Review*, 48(5), 656- 668.
- Guttmann, J., & Rosenberg, M. (2003). Emotional intimacy and children's adjustment: A comparison between single-parent divorced and intact families. *Educational Psychology*, 23(4), 457-472. doi:10.1080/01443410303213
- Haselden, M. (2014). Üniversite öğrencilerinde travma sonrası büyümeyi yordayan çeşitli değişkenlerin Türk ve Amerikan kültürlerinde incelenmesi: bir model önerisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Herman, J. (2019). *Travma ve iyileşme: şiddetin sonuçları ev içi istismardan siyasi teröre (çev. T. Tosun)*. Literatür Yayınları. (Eserin orijinali 1992'de yayımlandı).
- Hill, R. (1986). Life cycle stages for types of single parent families: of family development theory. source: family relations. *The Single Parent Family*, 1(35), 19-29.
- Hopf, S. M. (2015). *Most children adjust to the negative effects of divorce*. Newyork: Greenhaven Publishing.
- İlgar, M. Z. ve Coşgun-İlgar, S. (2013). Nitel bir araştırma deseni olarak gömülü teori (temellendirilmiş kuram). *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 197-247.
- Iqbal, M., Khalid, M. S., Rehman, N. ve Yanping, L. (2021) Parental divorce: impact on socio-psychological behavior and academic performance of students in teacher's perception. *Journal of Divorce & Remarriage*, 62(6), 475-492. DOI: 10.1080/10502556.2021.1925854
- Kahraman, S. (2016). Boşanma sonrasında genç-ebeveyn ilişkilerinin sürdürülmesi ve öğrencinin akademik başarısına etkisi (afyon ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karakuş, Ö., Kırlioğlu, M., Başer, D. ve Batı, B. (2013). Yetiştirme yurdunda kalmakta olan ergenlerin anne-baba algıları: nitel bir çalışma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(2), 123-143.
- Kasuto, M. (2017). Boşanmış ailelerin çocuklarının boşanmamış ailelerin çocuklarına göre öz saygı ve ruh sağlığı değişkenlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, O., Demirel, R. Ve Kırlioğlu, M. (2019). Çocukların boşanmaya ve ebeveynlerine ilişkin algıları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. 45, 857-892.
- Kurtman, E. (2019). Anne-babası boşanmış ve boşanmamış çocuklarda ayrılık anksiyetesi ve depresyon düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Larner, B. ve Blow, A. (2011). A Model of meaning-making coping and growth in combat veterans. *Review of General Psychology*, 15(3), 187-197.
- Linley, P. A. ve Joseph, S. (2004). Positive change following trauma and adversity: a review. *Journal of Traumatic Stress*, 17(1), 11-21.
- Mazor, Y., Gelkopf, M., Mueser, K. T. ve Roe, D. (2016). Posttraumatic growth in psychosis. *Frontiers in Psychiatry*, 7(202), 1-11. DOI: 10.3389/fpsy.2016.00202
- Milam, S. R. B. ve Schmidt, C. K. (2018). A mixed methods investigation of posttraumatic growth in young adults following parental divorce. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 26(2), 156-165. DOI: 10.1177/1066480718781518
- Moné, J. G., MacPhee, D., Anderson, S. K. ve Banning, J. H. (2011) Family members' narratives of divorce and interparental conflict: implications for parental alienation. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52(8), 642-667. DOI: 10.1080/10502556.2011.619940
- Morrill, E. F., Brewer, N. T., O'Neill, S. C., Lillie, S. E., Dees, E. C., Carey, L. A. ve Rimer, B. K. (2008). The interaction of post-traumatic growth and posttraumatic stress symptoms in predicting depressive symptoms and quality of life. *Psycho-Oncology*, 17, 948-953. DOI: 10.1002/pon.1313
- Nair, H. ve Murray, A. D. (2005). Predictors of attachment security in preschool children from intact and divorced families. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 245-63.
- Nazlı, S. (2013). Aile danışmanlığı (14. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öngider, N. (2013). Boşanmış ve evli ailelerden gelen çocukların algıladıkları kabul-red düzeyleri ile psikolojik uyum düzeylerinin karşılaştırılması. *Klinik Psikiyatri*, 16, 164-174.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (çev. M. Bütün ve S. B. Demir) Ankara: Pegem Akademi.
- Salter, E. ve Stallard, P. (2004). Posttraumatic growth in child survivors of a road traffic accident. *Journal of Traumatic Stress*, 17(4), 335-340.
- Sancaklı, D. (2014). Boşanmış annelerin ve çocuklarının boşanma sürecine ilişkin yaşantıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sever, I., Guttman, J. ve Lazar, A. (2007) Positive consequences of parental divorce among Israeli young adults. *Marriage & Family Review*, 42(2), 7-28. DOI: 10.1300/J002v42n02_02
- Sharp, L., Redfearn, D., Timmons, A., Balfe, M. ve Patterson, J. (2018). Posttraumatic growth in head and neck cancer survivors: Is it possible and what are the correlates?. *Psycho-Oncology*, 27(6), 1517-1523.
- Şentürk, Ü. (2012). Parçalanmış aile çocuklarının eğitimdeki başarı/başarısızlık durumu (malatya örneği 2006). *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(29), 105-126.
- Taylor, R. ve Andrews, B. (2009). Parental depression in the context of divorce and the impact on children. *Journal of Divorce and Remarriage*, 50(7), 472-480. <https://doi.org/10.1080/10502550902970579>
- Tedeschi, R. G. ve Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18.
- Vural, G. (2015). Ebeveyn kaybı yaşamış çocuk ve ergenler ile ebeveynleri boşanmış çocuk ve ergenlerin travmatik yaşantılarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

The Effects of Divorce on Divorced Family Children and Posttraumatic Growth: A Qualitative Study¹

Kübra YANAR²

Tahsin İLHAN³

Abstract

The current study aimed to investigate post-traumatic growth and the impacts of divorce in children from divorced families. The study was designed in phenomenology of qualitative research. Chosen by purposive sampling, the participants were eight middle and high school students from divorced families from a province in the Central Black Sea region, Turkey. A semi-structured interview form with nine open-ended questions was created and employed for data collection. All data were analyzed using content-analysis. The analyses yielded seven main themes and 19 sub-themes. The findings indicated that divorce led changes in various domains of life as well as concluding it was one of the most challenging experiences for children. The participants' statement also revealed different ways of coping strategies after the divorce. They were observed to have difficulty in talking about the divorce with their non-family environment, and they were observed to withdraw from seeking help over divorce-related problems. Divorce was also found to be a didactic and an instructive experience for them. The study concluded that there were certain disruptions in family structure and in some areas of social environment considering the degrees of conflicts experienced. Moreover, participants were found to become aware of people from whom they could have social support, and also to make significant progress in social skills like helping others.

Keywords: Divorce, impacts of divorce, post-traumatic growth, children from divorced families

INTRODUCTION

Family life cycle indicates that the developmental periods of families are determined according to groups of ages with certain transitions and phases. The developmental steps of this cycle are (a) family without a child in the foundation step, (b) family with a child in the initial parenthood, (c) family after the middle-aged parenthood, and (d) retirement (Hill, 1986). Families encounter various problems throughout these cycles and seek for various solutions in each period. Nazlı (2013) states that spouses are not able to fully adapt to changing roles due to the superfast shift in today's world and this makes an impact on in-family communication and balance as well as triggering conflict of generations. With family members having difficulty, the maintenance of family existence is thus endangered. For instance, according to Turkey Divorce Reasons Investigation (2014) results, although the most common problem of spouses who are married less than five years and of spouses with no children or with 1 or 2 children is close familiars' intervention, the ones who are married for more than five years and who are with children are more complaining about economic problems than any other families with different structures.

In-family factors or the effect of outer environment may cause tiny or enormous modifications in family development. Families that are not able to stick together because of various social and individual reasons tend to divorce. Divorcing has been more in the spotlight recently. According to the statistics on divorce rates by the Unified Lawyers, global divorce rates are on the increase.

¹ This article is produced from the master's thesis of the first author.

² Tokat Guidance and Research Center, Tokat - Türkiye, kubrayanar91@gmail.com.tr orcid.org/0000-0003-4978-3889

³ prof. Dr. Gaziosmanpaşa University Faculty of Education, Tokat - Türkiye, tahsinilhan73@gmail.com orcid.org/0000-0002-5007-5022

While the worldwide divorce rate was 12% in 1960, it was 44% in 2017. Turkey was the 9th among the least divorce-rated nations (Divorce rate by country: The world's 10 most and least divorced nations, 2018). Nevertheless, divorce rate in Turkey seems to be accelerating. Turkish Statistics Institution reports displayed that the divorce rate in 2021 was 2.07 per thousand, higher than it was in 2008, which was 1.40 per thousand in average (Number of marriages, average marriage frequency, number of divorces and average divorce frequency, 2001-2021, 2022). These indicate that divorcing, which has become a newly familiar phenomenon for the Turkish society, has been impacting families and children more recently.

Chiefly economical, a number of problems arise in families on the brink of divorcing, and families may have to get used to experiencing a lower life standard than before. Demirci (2016) states that children's routines and family atmosphere inevitably change with the onset of divorce. Owing to the consequences brought about by divorce, children may have feelings of rage, fear, yearning, exclusion, embarrassment, and worthlessness, and these directly affect their adaptation to school and their academic achievement. In a study by Sancaklı (2014), troublesome experiences and the absence of parents during the period of divorcing hinder children from having a decent communication with their parents. Hence, children face a lack of interpretation and information towards the actualization of divorcing.

Although divorcing is open by law to any spouses, it no doubt has traumatic effects on individuals. Vural (2015) compared post-traumatic stress levels of children from deceased parents and of children from divorced parents and found that children and teenagers from deceased parents showed a moderate post-traumatic stress while children from divorced parents had intense post-traumatic stress. Nair and Murray (2005) similarly reported that divorced mothers had higher stress and depression and needed more social support. Dreman (1991) revised clinical findings on divorcing and concluded that divorcing was a traumatic event and divorced parents displayed a similar defense mechanism to that of other patients suffering post-trauma.

Trauma means not being able to withstand an overwhelming force. Traumatic experiences impede natural behavior systems that give people a sense of control, attachment and meaning. Along with events that occur at a time or that are multi or long-lasting repetitive ones, effects of trauma can vary (Herman, 2019). According to DSM V (2013), trauma-linked disorders are acute stress reaction, post-traumatic stress disorder, and adaptation disorder. On the other hand, Haselden (2014) highlights that not everyone with a trauma has shown acute stress disorder and post-traumatic stress. Similarly, there are various studies that have researched on the lives of patients with post-traumatic stress and reported positive changes against negative ones and probed the dynamics of this shift (Calhoun & Tedeschi, 1998; Lerner & Blow, 2011; Linley & Joseph, 2004).

In positive psychology, post-traumatic growth (PTG) is defined as gaining some positive assets over the impacts of trauma. PTG is a positive shift appearing as a result of one's struggling with a serious life crisis (Calhoun et al., 2000). Models were thus developed in accordance with the actualization and underlying factors of PTG. One of them is Functional Descriptive Model by Tedeschi and Calhoun (2004). The notion of the model encompasses the shift in schema via cognition as a result of a change in experiences after trauma, and it goes on with cognitive processing leading to post-traumatic growth. According to the model, PTG is a five-factor dimension as personal strength, interpersonal relations, new possibilities and opportunities, appreciation and spiritual enhancement.

Several studies on PTG reported that it was effective in recovering and coping in various degrees of trauma. Morrill et al. (2008) founded that PTG – depression relation was weaker among breast cancer patients with higher PTG levels. Similarly, a remarkable number of patients who survived after head and neck cancers were reported to develop PTG (Sharp et al., 2018). Berstein and Pfefferbaum (2018) examined children's and adolescents' reactions to natural disasters and found that their post-traumatic stress levels and all psychological processes of which they make use for coping with the negativity of the disasters showed correlation with PTG. In another study on

psychosis – post-trauma relation by Mazor et al. (2016), despite having undergone excessive trauma, psychotic patients were observed to develop post-traumatic growth and PTG mediated the relationship between coping efficiency and finding meaning.

Studies on behavior patterns and moods after divorce showed that people displayed certain enhancements. Duffy et al. (2002) reported that 74% of 95 interviewed women ten years after divorce experienced better lives. Women having a better sense of life reported to have a higher self-esteem and control over their lives. Baum et al. (2005) found that 70 divorced heterogeneous participants expressed a positive change and enhancement. Compared to the periods before divorce, most of the participants stated they were more independent, had more control over their lives and sensed a higher feeling of responsibility after divorcing. They had more self-esteem and became more proficient. Also, they were observed to perceive these changes as significant and satisfying. The findings not only support the view that the concept self can change in adulthood but also that divorce is not just a loss but brings about enhancement.

Studies on divorce mostly dealt with its negative effects (stress, post-traumatic stress level, isolation) ruling out the positive sides like post-traumatic growth. These studies were also observed to be done mostly correlational while qualitative ones were scarcely done. Thus, the current study aimed a profound examination of the impacts of divorce on children and to reveal in what domains they showed post-traumatic growth.

METHOD

Design

The current study was conducted to examine the impacts of divorce on children and the factors underlying post-traumatic growth using phenomenology design of qualitative research. Qualitative research is a type of research using the techniques interview and observation with a limited number of participants, which gives the chance to naturally observe individual perceptions and experiences and collect detailed data (Creswell, 2014; Ilgar & Coşgun-İlgar, 2013; Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013). Phenomenology focuses on known but not elaborately viewed phenomena (Yıldırım & Şimşek, 2013). Data source is directly participants and all data are obtained through interviewing (Creswell, 2016, Yıldırım & Şimşek, 2013).

Participants

The participants were eight children (4 boys, 4 girls) ranging in age from 12 to 18 (mean = 15) from divorced families in a city in the Black Sea Region, Turkey. Half of them was at secondary school and the other half were studying at various types of high schools. All custodial rights belonged to the participants' mothers during data collection.

Measures

The data instrument employed in the current study was a semi-structured interviewing form prepared by the researchers. The form consisted of 6 open-ended questions for the impacts of divorce on children, and 3 open-ended questions to examine the factors underlying post-traumatic growth. All items were prepared by drawing upon the related studies (Altunkaya, 2010; Demir & Çelebi, 2017; Vural, 2015). The initial form was presented to two experts on divorce and family for consideration, and they were asked to score the items from 0 to 10 and were also asked for suggestions for any possible modifications. Considering the feedback from the experts, the items were revised and modified. The modified form was tested with one secondary and one high school pupil from divorced parents for the pilot study. After the pilot study practice, the items were revised and the form was finalized.

Procedure

Required permission for data collection was taken from the Turkish National Ministry of Education. Counselors and teachers in schools were asked to help contacting with the participants. 21 participants were determined in total and eight of whose mothers consented to the research and signed the informed consent form. Next, the days and hours of interviews were fixed with each participant, and they were interviewed by the first author of the study. The interviews lasted 45 minutes in average and were voice-recorded.

Validity and Reliability

The validity of the study was ensured by the researcher's objectivity, observation, flexibility, accessing data in place, face-to-face interview, choosing participants appropriate to the scope of the study, detailed information about the participants and conducting the research in accordance with the theoretical framework (Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013). The reliability of the study, on the other hand, was ensured with objectivity, clear identification of the participants, voice recording and note-taking which were made to confirm by the interviewed, and direct citing (Creswell, 2014, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013)

FINDINGS

Table 1 displays the seven main themes and 19 sub-themes extracted by the interviews with the eight participants.

Themes	Sub-themes
Meaning of family	Positive association of family Negative association of family
Views on divorce	Divorce due to conflict Didactic side of divorce Metaphorical sense of divorce
Hearing about divorce	Hearing as informed Hearing unintentionally/unprepared
Reactions to divorce	Acceptance Emotional and physiological reactions
Impacts of divorce	Income level Academic achievement Affairs with others Affairs with the opposite sex
Suggestions	Adaptive/compatible suggestions for solutions Non-adaptive/non-compatible suggestions for solutions
Post-traumatic growth	Self-concept Interpersonal relations Change in philosophy Future design

Findings of meaning of family

Two sub-themes of the main theme meaning of family were extracted by the answers to the question “What does family mean to you?” The sub-themes were termed as positive and negative association of family. While seven participants identified family as positive, only one participant had a negative association.

Positive association of family

All but one participant (P8) had a negative association of family. An example of a participant’s (P3) statement: “Family means everything to me; I cherish them and they cherish me back. I would have had no idea about how to keep on if it had not been them. They were my mainstay. I immediately consulted them if any problems arose, they showed me the best way, they told me the most reasonable.” A participant (P7) who emphasized the integrity of family remarked: “Fidelity means supporting each other. I define family as an inseparable composition even though they get divorced because their maternity and paternity will never change. Another participant (P4) emphasizing the integrity of family expressed: “Family means so much to me, it is meaningless without family. Disintegrated or not, it will not matter; I am with my father at weekends, and we go to the village, and I am with my mother on weekdays.”

Negative association of family

As mentioned above, only one participant had a negative association of family, stating: “Family means nothing to me. I do not think that I have a family anymore because it is now only composed of a mother, an elder and a younger sibling. A father is absolutely needed as well.”

Findings of views on divorce

Three sub-themes of the main theme views on divorce were obtained by the participants’ answers to the question “What does divorcing mean to you?” The sub-themes were named as divorce due to conflict, didactic side of divorce, and metaphorical sense of divorce.

Divorce due to conflict

Nearly all of the participants were of the opinion that divorce was due to conflict, quarrel and intolerance as well as emphasizing it was a normal aspect of life. As one of the participants (P2) noted: "To my understanding, divorcing occurs when spouses have serious breakdown in communication, they quarrel but not in a violent way, and they decide to divorce." Another participant (P7) stated: "I think the biggest reason behind divorcing is that spouses cannot stand mistakes of each other." Another participant (P5) thought that divorcing is because of severe disagreement stating as: "Spouses generally get divorced on quarrelling." P4 stated: "Divorcing is natural, I mean it follows like two people cannot communicate, a quarrel arises and they do not want to take it any longer."

Didactic side of divorce

Two of the participants agreed upon the idea that divorce is one of the most challenging and didactic experiences of life. As one of the participants (P7) remarked:

"If your parents are divorced -Heaven forbid-, you take the initial steps to the rigours of life no matter how old you are. You learn to endure the rigours. You are first hit by the news but you get back on your feet with time and get used to behaving accordingly."

The other participant (P4) stated: "Divorce hits hard first but you get used to it with time, and I took it for granted because I was mature enough. Nevertheless, it was not easy at all."

Metaphorical sense of divorce

While six of the participants expressed their opinions on that divorce was a negative experience, one of them assigned a positive sense to it. One participant gave no answers. P3 stated: "It is like cutting an apple into two. They will never be combined again." P2 likened divorcing to having a loss by stating: "It is like being an orphan, like leaving the child. You abandon the child, and the child is left alone." P4 stated: "It is like depriving the child of his/her beloved toy. That toy represents the gone parent." Lastly, P7 stated: "It is a kind of formula to get and stay stronger against rigours" meaning to emphasize the hardship of divorce.

Findings of hearing about divorce

The participants were asked the question "How did you hear about your parents' divorce decision?", and one main theme, hearing about divorce, and two sub-themes, hearing as informed and hearing unintentionally/unprepared, were extracted.

Hearing as informed

Three of the participants said that they had already heard the debates on divorce and had later been informed about that parents' final decision. P3 stated: "My mom also asked our opinion and said she was not going to divorce if we had rejected it. My elder sister and I agreed upon her decision." P5 said: "My mother talked to us. She explained the situation, and said they had decided to divorce."

Hearing unintentionally/unprepared

Four of the participants stated that they unintentionally heard about divorce. P1 stated: "When I was on the first grade, my brother told me in the middle of the street that my parents had decided to divorce. I had no idea about what divorcing meant because I was too young. I remember asking myself what it was." P6 said: "My father suddenly said they might divorce; they would divorce and later they were in the court." One of the participants, though, told that he/she realized the truth without being informed. P2 stated: "No one told me about the divorce. My mom went to the women's shelter twice. They got divorced afterwards."

Finding of reactions to divorce

The participants were asked the question “How did you receive the news? How did you react?” and a main theme, reactions to divorce and two sub-themes, acceptance and physiological and emotional reactions were obtained.

Acceptance

Two of the participants stated that they had showed accepting reactions to divorce. P3 stated: “I was not expecting but it did not shock me much because my father was not a man of responsibility.” P6 stated: “I was not surprised; they were always quarrelling anyways. It was better for them to get divorced but not for me.”

Emotional and physiological reactions

Six of the participants stated they gave emotional and physiological reactions to divorce. P1 stated: “I was deeply worried that one side would leave us.” P4 stated: “I did not take it seriously until I saw the divorce papers. At first, I was helpless with it then I began questioning the reasons why. I got used to it with time. I remember screaming when I first heard it.” P7 stated that he/she had tried to repress her/his emotional reactions by drinking alcohol. He/she went on:

“I became someone drinking alcohol daily within the initial two months after the divorce. You need to pin all your faith on different things to forget about the trouble for a short time. However, I realized I was making a mistake, that is, alcohol was not eradicating the trouble. You forget it at night but begin to remember in the morning.”

Findings of impact of divorce

The answers to the question “How were you impacted by your parents’ divorce” extracted a main theme, impacts of divorce, and four sub-themes, income level, academic achievement, affairs with others, and affairs with the opposite sex.

Income level

Five of the participants reported to have had changes in income average. P1 stated: “Yes, we had a decrease in income because only my mother was working and there were times we could not afford. We later weathered the crisis.” P7 stated: “We had a very deep pecuniary pressure.” On the other hand, two of the participants stated that they had no idea about the change in income average and one participant remarked that their income average was unchanged. P3 stated: “My mother has been working since she was married. She had to work to look after us. We did not have remarkable changes in income average because my father did not have a regular job already. It was our mother who bought things for us.”

Academic achievement

Six of the participants stated that their academic achievement was impacted while two of them thought there were no changes. P8 commented on the change of his/her academic achievement: “I was not someone hardworking already; I was just having exams with the help of what I listened in the classroom. But I quit listening to teachers after my parents got divorced. I was preoccupied; I could not help thinking about it.” P2 similarly stated: “I lost interest in my lessons. I was not able to place importance to my lessons in the secondary school. It was not like that before; I was deeply affected by the divorce. I was continuously thinking about it. On the other hand, P3 reported no changes in his/her academic achievement: “I think I was not affected. I tried my best to keep it on.”

Affairs with others

Most of the participants reported to have had an impact on their relationships with close and distant relatives (mother, siblings, grandparents etc.). Six of the participants stated that their affairs with their relatives were negatively affected. P3: “Problems occurred on the side of my father’s relatives; they were indifferent people after all. Divorce broke all the bonds between us,

which were already weak.” P6 mentioned a disunity compared to the time before divorce: “My father and mother changed their opinions about each other’s relatives. There are relatives which we do not see any more, and some cousins are not visiting us anymore.” Two of the participants reported no changes in their affairs with relatives. For example, P4 remarked: “My dad always allows me to visit my aunt in İstanbul whenever I wish or my mom will let me visit my uncle if I wish. They do not interfere. Our affairs were not affected at all.”

On the other hand, six of the participants reported to have had impacts on affairs with friends. Most of these six participants noted that they had difficulty in explaining the matter of divorce to their friends or they developed sensitivity and delicacy about it. For instance, P6: “I was not willing to talk about the divorce. I was getting angry even when they rarely mentioned it.” P8 stated: “I was shy to talk about the divorce with my friends and teachers in primary school. I found it normal with time and could later talk about it. I was not able to develop trust to the people I met at first. In-family situations clearly affect friendship relations. You become suspicious because the feeling of trust is affected. I was cautious about my friendship relations. Two of the participants, though, reported no changes in their affairs with friends.

Affairs with the opposite sex

Six of the participants reported to have had no changes in affairs with the opposite sex. P6 stated: “Nothing changed in my friendship affairs. Divorcing is nothing to do with gender. P2 similarly stated: “I was in a good relation with them. The divorce had no effect on this.” On the other hand, the other two participants reported to have had negative effects on their affairs basing on the assumption that their fathers’ image and position in the divorce process could cause a bias in the eyes of the opposite sex. For example, P8 noted that she was negatively affected in communication with the opposite sex, expressing as: “It pretty much changed. I still have concerns. What if my possible future husband is like my father? He cannot develop affection for his children. I do not expect the same loving care after I have a child. A father should be able to give part of his heart to his children. Similarly, P1 stated: “Considering what I went through the divorce, I was not able to set a healthy communication with boys then; when I was in the 2nd grade” emphasizing that divorce could lead to the emergence of avoidance.

Findings of suggestion

The participants’ answers to the question, “What would you suggest if someone else was going through the same process?” yielded two sub-themes as adaptive/compatible and non-adaptive/incompatible suggestions for solutions.

Adaptive/compatible suggestions for solutions

Five of the participants suggested adaptive solutions. P3, for example, expressed her/his feelings: “I would tell the person who goes through divorce that it was a natural aspect of life, thus not to worry about it much, that someone would help him/her overcome this and urge him/her to be self-confident. You feel empty and alone after the divorce. I would therefore tell him/her to stay strong and not to feel empty.”

P8 remarked his/her thoughts:

“Children from divorced families learn how to be patient, so I think any children from divorced families are strong. Maybe they are so despondent upon the divorce now, and for a while, they will be torn apart; they will mourn but they will feel stronger in the future. They should always keep one thing in mind: the negatives of the divorce will one day turn out to be positive.”

Non-adaptive/incompatible suggestions for solutions

Three of the participants were of the opinion that children from divorced families ought to pretend as though the divorce never happened to them. For instance, P6 stated: “I would recommend them to go on as though they never minded the divorce, to try to make their parents happy, and to spend time with them. I would urge them to live their lives efficiently.”

Findings of post-traumatic growth

Basing on the participants' answers to the question "What positive changes in yourself did you become aware of?" and drawing on the studies on post-traumatic growth in the related literature, four sub-themes were extracted: self-concept, interpersonal relations, change in philosophy and future design.

Self-concept

While seven of the participants stated that they had more self-efficiency and became more self-confident within the period after the divorce, and that they came out of this difficult course stronger, one participant reported no changes in self-concept. A participant (P7) reporting positive change in self-concept stated: "As I will always say, the divorce taught me to brave the rigours. I was surprised by how I was able to stay this stronger. Forgive me that it will be a bit of overconfident talk but I never knew that I was able to brave the troubles this well."

Another participant (P6) expressed her/his feelings:

"The only positive side of the divorce was that it gave me an early maturity. Its additional contribution was that people's advice had a direct effect on my achievement in life. My concept of maturity helped me become stronger. I developed more self-confidence. The negative side was that it punched me, then I was knocked out by other problems. I was down but stood up, becoming more self-confident and stronger.

Interpersonal relations

The participants' statements on interpersonal relations displayed that most of them developed stronger relationships with their close relatives (mother, siblings, grandfather, cousins etc.) and with their friends. However, they mentioned no development in the relationships with the relatives who are not close ones. Besides these, they stated that they learned to have support from and give support to others, and develop empathy. A participant (P3) commented on the development of relations with friends as:

"I became more sociable. I was not someone outgoing before but then I began to set new relations. One should always have a friend beside to talk and consult to. So, I talked about my problems to two close friends of mine and they backed me up. I would not have made it if they had not supported me. I was peaceful and cheerful beside them."

Another participant (P7) talked about the change in her/his character development stating: "I was not formerly someone open to communications. I developed more self-expression after the divorce. I expected that it would make me peaceful, and it really did work. I developed the sense of empathy and became more sensible and understanding to others' troubles."

Change in philosophy

While seven of the participants stated changes in their perspectives and life philosophy, one participant reported no views on them. Nearly all of the participants described the world using dualities such as good – bad, heaven – hell, strong – weak and defined it as a place in which people should continuously struggle and stay strong. P8, as an example, stated his/her views:

"I consider the world as half heaven and half hell. We have the good and the bad. You should take a path and you could be happy if you take the right one. But if you take the wrong one, neither someone gets you up nor you will find the strength to do it. The world is a merciless place but there are good people in it. There is easiness versus difficulty. I always used to have a positive regard for the world before the divorce. There was nothing bad in it, I assumed. Then I comprehended with what I experienced that the world was somewhere incorporating both the good and the bad."

The participant number 7 commented on the change in life philosophy after the divorce as:

“Putting aside the religious aspect, I can say that the world is a place where you are in a competition from birth and you always face obstacles through this competition. Obstacles increase in number as you grow older. But it may sometimes play tricks and raise great difficulties against your young age. Nevertheless, life teaches you how to stay strong until you die. The easier you get rid of obstacles, the easier you will handle the future obstacles you may face.

Future design

Four of the participants stated that they had new resolutions after the divorce, that they focused on their future and that their priorities changed. P2 stated: “I decided that I should take care of my own life after the divorce. Upon my parents’ separation, I had to stand on my own two feet, I would start the high school the following year, I would start a new life after all. I said to myself that I minded the divorce in vain. I should earn my life in the future.” P1 described his/her will to shape his/her life stating: “For the purpose of coping, we tried not to think about the divorce, and I mostly focused on my future and I knew that I had classes to study. As a last example, P3 stated: “I think the idea that I should shape my future became firmer after the divorce because I thought that I had to have sense of responsibility just because I saw what happened when there was no sense of responsibility in the family.” The remaining four participants declared no changes in future design and priorities.

CONCLUSION and DISCUSSION

The findings of the meaning of family theme displayed that a great number of the participants cared and put family in an important place. Similarly, in a study conducted with a sample of children from stepfamilies because of divorce or parents’ death, Arslantürk and Kaya Kılıç (2020) reported findings that the place of the family was central to them. In a study by Karakuş (2013), which was conducted with children from orphanage, most of the children expressed positive regards for the concept family. These findings correspond with Tedeschi and Calhoun’s (2004) finding that individuals were inclined to be more understanding and trusty to the ones who had similar experiences to theirs. The participants’ supportive behavior among family members may be concluded in the sense that they developed awareness in perspective to family.

Most of the participants were seen to perceive divorce as a phenomenon arising out of conflicts in affairs and also as a negative experience. Their interpretation of divorce mostly reflected a cognitive mourning. Thus, it may be inferred that this may trigger the feeling of losing – abandoning. Similarly, Koçak, Demirel and Kıriloğlu’s (2019) study results showed that children from families on the brink of divorcing considered divorce an undesired event which meant the disintegration of family and being forced to make a choice between the parents.

The participants’ statements on how they heard about the divorce indicated that some of them were informed in advance about the divorce and the custodial process while a majority of them had no information about it and encountered crises and surprises throughout the period of divorcing. Available literature shows similar studies which reported uninformed children about the divorce and its implications. For instance, in a study conducted with 16 children from divorced families, Koçak et al. (2019) found that none of them were informed by their parents about the divorce but heard about it unintentionally or from their parents’ families. Moné, MacPhee, Anderson and Banning (2011) highlighted that children listening to differing stories from their parents after divorce had to make a self-interpretation of what was told them.

Another finding of the study was that the participants were observed to face financial troubles after the divorce. This finding corresponds with Sancaklı’s (2014) study results which displayed children could have financial and academic problems, longing for father and will for the reunion of the family after the divorce, and with Can and Aksu’s (2016) study results which displayed that the major problem for the divorced women was financial difficulties. Also, Amato (2010) found divorce was correlated with low level of welfare both for children and adults.

Considering changes in participants' lives after the divorce, it was academic achievement which they most had a dramatic decrease. This also corresponds to some study results in the available literature. For example, Kahraman (2016) found that children's academic achievement was impacted by certain reasons emerging after the divorce such as problems occurring in the family, changing the house and the school, and difficulties in adaptation to the new family structure. Similarly, Şentürk (2012) reported that children from divorced parents showed lower academic achievement compared to those who live with their parents. Altunkaya's (2010) study results also indicated a decrease in academic achievement and school attendance of children from divorced families. Lastly, the study by Iqbal et al. (2021) reported a decrease in academic performance and self-confidence besides aggressive behaviors towards friends.

As expected, the current study results showed that a compelling experience like divorce impacted children emotionally, behaviorally and physiologically. This finding corresponds with the result of the study by Bojuwove and Akpan (2009), which revealed that children displayed the reactions of shock, perplexity, sadness, rage, and feelings of betrayal, rejection, abandonment, and humiliation towards divorcing. Balıkçioğlu and Devrimağ's (2019) study reported adolescents from divorced families had lower self-esteem than adolescents with parents. According to Taylor and Andrews (2009), children from divorced families were under high risk of depression as well as displaying dangerous behaviors. Also, Büyükşahin (2009) concluded that children from divorced families had lower social adaptation levels than those who were with their parents. Kasuto (2017) similarly reported that children from divorced families experienced and displayed anxiety/depression, introversion, somatic sufferings, aggressive behaviors, attention deficit, unattendance to activities, and self-esteem more. Ağyar's (2017) study results revealed that level of depression and rumination were higher in children from divorced families compared to those who live with their parents. Lastly, Kurtman's (2019) study reported higher levels of anxiety in children from divorced families.

Almost all of the participants stated they met their social support needs from friends and other family members except one participant who mentioned support from the father. This finding was similar to Milam and Schmid's (2018) study results which reported most of the participants' statements were negative about their relationships with their fathers. According to Öngider's (2013) study, while no remarkable relational changes were observed between the child and the mother after divorce, the relationship with the father was affected in the way that children showed a less accepting attitude towards the father. Amato and Sobolewsky (2001) reported that children's bonds with their mothers were damaged due to conflicts in marriage and their relationship with their fathers got weaker due to both conflicts and divorce. Sancaklı's (2014) study similarly concluded that children had support mostly from their mothers and grandparents while they mentioned no support from the father. Furstenberg et al. (1983) reported that divorced fathers were in less contact with their children than divorced mothers, and there was a small number of participants who stated having contact with the father.

Within the frame of the purposes of the study, the participants' statements were analyzed to find out which dimensions of PTG the participants had and certain findings of four dimensions of PTG were obtained. These were self-concept, interpersonal relations, change in life philosophy and future design. Similarly, Sever, Guttman and Lazar's (2007) study reported enhancement in children from divorced families in three dimensions, namely wisdom, empathy and understanding of relationship.

The participants stated they gained more strength, developed perspective and efficient interpersonal relations after the divorce. This finding is consistent with Amato, Loomis and Booth's (1995) conclusion that being able to adapt against a family crisis could give some strengths which children with a regular family could not achieve. According to Hopf (2015), children with single parent mature faster because they gain more autonomy in decision making and responsibility. Sever, Guttman and Lazar (2007) noted that the study participants from divorced parents gained higher responsibility and maturity with more self-confidence, intrinsic strength and ability to manage crises of life by coping with the problems after divorce. They also

reported that the participants developed a more realistic and thorough perspective on the world, people, relationships and changes in priorities. Eroğlu and Topkaya, taking adaptation to divorce as a type of process including parental conflict, stress symptoms and low social support, evaluated children who had difficulty in adaptation to divorce as more patient.

A part of the participants stated they had a shift in perspective on the world in the way that they began to view it more realistic, as a result of the troubles brought about by the divorce and what they experienced throughout it. They underlined the importance of having social support against troubles. They were also observed to develop positive feelings like compassion and empathy. Similarly, the participants from divorced parents in the study by Sever et al. (2017) remarked that they developed an increasing sense of compassion towards others' sufferings and consideration for their relationships with their own close friends while they were in struggle of coping with their troubles and sufferings. Lastly, D'Urso, Mastroyannopoulou and Kirby's (2017) study result that the siblings of the children with cancer had a clear enhancement in the interpersonal dimension of PTG is also consistent with the current study findings.

Although the current study presented profound findings on the impacts of divorce on children and on post-traumatic growth, doing interview with a limited number of participants by the very nature of qualitative researches render it impossible to make a generalization over the obtained results. Hence, it is recommended that more researches be done on the impacts of divorce on children and on post-traumatic growth. Another limitation of the study was that all data were collected from children from divorced families. It would provide a multi-perspective information to collect data from parents, close family members and teachers for better interpretation of the impacts of divorce and post-traumatic growth. Finally, all custodial rights for the participants of the current study belonged to the mother. A comparative study can be done with children whose custodial rights belong to the father and with the children sheltered in orphanages affiliated to the Ministry of Family and Social Services.

REFERENCES

- Ağyar, H. (2017). Boşanmış ve boşanmamış ebeveyne sahip ortaokul öğrencilerinin akılcı olmayan inanç ve depresyon ilişkisinde ruminasyonun aracı rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2014). Türkiye boşanma nedenleri araştırması TBNA 2014. İstanbul: Çizge Tanıtım ve Kırtasiye Ltd. Şti.
- Altunkaya, E. (2010). Anne babası boşanmış ilköğretim öğrencilerinin okul-aile ve sosyal ortamlarda yaşadıkları problemlere ilişkin görüşler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Amato, P. R., Loomis, L.S. ve Booth, A. (1995). Parental divorce, marital conflict and offspring wellbeing during early adulthood. *Social Forces*, 73(3), 895-915.
- Amato, P. R. (2010). Research on divorce: continuing trends and new developments. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 650-666. DOI:10.1111/j.1741-3737.2010.00723.x
- Amato, P. R. ve Sobolewski, J. M. (2001). The effects of divorce and marital discord on adult children's psychological well-being. *American Sociological Association*, 66(6), 900-921.
- Aslantürk, H. ve Kaya Kılıç, A. (2020). Üvey Aileye sahip gençlerde aile aidiyeti: nitel bir analiz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (3), 1171-1189.
- Amerikan Psikoloji Birliği (2013). Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal el kitabı (çev. E. Köroğlu). Ankara: HYB Yayınları. (Eserin orijinali 2013'te yayımlandı).
- Balıkçoğlu, B. ve Devrimağ, E. (2019). Boşanmanın genç yetişkinlerin öz-saygı, materyalizm ve kompulsif satın alma eğilimleri üzerindeki etkisi. *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 43-81.
- Baum, N., Rahav, G. ve Sharon, D. (2005). Changes in the self-concepts of divorced women. *Journal of Divorce and Remarriage*, 43(1-2), 47-67.
- Bernstein, M. ve Pfefferbaum, B. (2018). Posttraumatic growth as a response to natural disasters in children and adolescents. *Current Psychiatry Reports*, 20(37). <https://doi.org/10.1007/s11920-018-0900-4>.
- Bojuwoye, O. ve Akpan, O. (2009). Personal, familial and environmental perspectives in children's reactions to parental divorce in south africa. *Journal of Family Studies*, 15, 260-273.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüksahin, G. (2009). Boşanmış ve boşanmamış (tam) ailelerden gelen 11-13 yaş arası çocukların anne baba tutumlarını algılama biçimlerinin sosyal uyum düzeyleri ile ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Calhoun, L. G., ve Tedeschi, R. G. (1998). Beyond recovery from trauma: Implications for clinical practice and research. *Journal of Social Issues*, 54(2), 357-371.
- Calhoun, L.G., Cann, A., Tedeschi, R. G. ve McMillan, J. (2000). A Correlational test of the relationship between posttraumatic growth, religion, and cognitive processing. *Journal of Traumatic Stress*, 13(3), 521-527.
- Can, Y. ve Aksu, N. B. (2016). Boşanma sürecinde ve sonrasında kadın. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 888-902. DOI:10.17755/esosder.25593
- Creswell, W. J. (2014). Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Selçuk Beşir Demir (Çev. Editörü). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, W. J. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Editörü). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- D'Urso, A., Mastroyannopoulou, K. ve Kirby, A. (2017). Experiences of posttraumatic growth in siblings of children with cancer. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 22(2), 301 -317.
- Demir, B. S. (2014). Eğitim araştırmaları nitel nicel ve karma yaklaşımlar. Ankara: Eğiten Kitap.
- Demir, S. A. ve Çelebi, Ş. G. (2017). Tek ebeveynli ailelerin sorunları: nitel bir araştırma. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 111-128.
- Demirci, E. (2016). Anne babası boşanmış çocukların gözünden yaşadığı güçlükler: fenomenolojik bir çalışma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Divorce rate by country: the world's 10 most and least divorced nations. (2018, 20 Aralık). Erişim adresi: <https://www.unifiedlawyers.com.au/blog/global-divorce-rates-statistics/>
- Dreman, S. (1991). Coping with the trauma of divorce. *Journal of Traumatic Stress*, 4(1), 113-121.
- Duffy, M. E., Thomas, C. ve Trayner, C. (2002). Women's reflections on divorce- 10 years later. *Health Care for Women International*, 23(6-7), 550-560. DOI: 10.1080/07399330290107313

- Eroğlu, Y. Ve Topkaya N. (2019). Boşanma ile ilgili uyum gücünü çeken çocuklarda kişilik özellikleri ve benlik kavramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52), 181-208.
- Evlenme sayısı, kaba evlenme hızı, boşanma sayısı ve kaba boşanma hızı 2001-2021. (2022, 16 Temmuz). Erişim adresi <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Boşanma-Istatistikleri-2021-45568>
- Furstenberg, F.F., Nord, C.W., Peterson, J. L. ve Zill, N. (1983). The life course of children of divorce: marital disruption and parental consent. *American Sociological Review*, 48(5), 656- 668.
- Guttman, J., & Rosenberg, M. (2003). Emotional intimacy and children's adjustment: A comparison between single-parent divorced and intact families. *Educational Psychology*, 23(4), 457-472. doi:10.1080/01443410303213
- Haselden, M. (2014). Üniversite öğrencilerinde travma sonrası büyümeyi yordayan çeşitli değişkenlerin Türk ve Amerikan kültürlerinde incelenmesi: bir model önerisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Herman, J. (2019). Travma ve iyileşme: şiddetin sonuçları ev içi istismardan siyasi teröre (çev. T. Tosun). Literatür Yayınları. (Eserin orijinali 1992'de yayımlandı).
- Hill, R. (1986). Life cycle stages for types of single parent families: of family development theory. source: family relations. *The Single Parent Family*, 1(35), 19-29.
- Hopf, S. M. (2015). Most children adjust to the negative effects of divorce. Newyork: Greenhaven Publishing.
- İlgar, M. Z. ve Coşgun-İlgar, S. (2013). Nitel bir araştırma deseni olarak gömülü teori (temellendirilmiş kuram). *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 197-247.
- Iqbal, M., Khalid, M. S., Rehman, N. ve Yanping, L. (2021) Parental divorce: impact on socio-psychological behavior and academic performance of students in teacher's perception. *Journal of Divorce & Remarriage*, 62(6), 475-492. DOI: 10.1080/10502556.2021.1925854
- Kahraman, S. (2016). Boşanma sonrasında genç-ebeveyn ilişkilerinin sürdürülmesi ve öğrencinin akademik başarısına etkisi (afyon ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karakuş, Ö., Kırlioğlu, M., Başer, D. ve Batı, B. (2013). Yetiştirme yurdunda kalmakta olan ergenlerin anne-baba algıları: nitel bir çalışma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(2), 123-143.
- Kasuto, M. (2017). Boşanmış ailelerin çocuklarının boşanmamış ailelerin çocuklarına göre öz saygı ve ruh sağlığı değişkenlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, O., Demirel, R. Ve Kırlioğlu, M. (2019). Çocukların boşanmaya ve ebeveynlerine ilişkin algıları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. 45, 857-892.
- Kurtman, E. (2019). Anne-babası boşanmış ve boşanmamış çocuklarda ayrılık anksiyetesi ve depresyon düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Larner, B. ve Blow, A. (2011). A Model of meaning-making coping and growth in combat veterans. *Review of General Psychology*, 15(3), 187-197.
- Linley, P. A.ve Joseph, S. (2004). Positive change following trauma and adversity: a review. *Journal of Traumatic Stress*, 17(1), 11-21.
- Mazor, Y., Gelkopf, M., Mueser, K. T. ve Roe, D. (2016). Posttraumatic growth in psychosis. *Frontiers in Psychiatry*, 7(202), 1-11. DOI: 10.3389/fpsyt.2016.00202
- Milam, S. R. B. ve Schmidt, C. K. (2018). A mixed methods investigation of posttraumatic growth in young adults following parental divorce. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 26(2), 156-165. DOI: 10.1177/1066480718781518
- Moné, J. G., MacPhee, D., Anderson, S. K. ve Banning, J. H. (2011) Family members' narratives of divorce and interparental conflict: implications for parental alienation. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52(8), 642-667. DOI: 10.1080/10502556.2011.619940
- Morrill, E. F., Brewer, N. T., O'Neill, S. C., Lillie, S. E., Dees, E. C., Carey, L. A. ve Rimer, B. K. (2008). The interaction of post-traumatic growth and posttraumatic stress symptoms in predicting depressive symptoms and quality of life. *Psycho-Oncology*, 17, 948-953. DOI: 10.1002/pon.1313
- Nair, H. ve Murray, A. D. (2005). Predictors of attachment security in preschool children from intact and divorced families. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 245-63.
- Nazlı, S. (2013). Aile danışmanlığı (14. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öngider, N. (2013). Boşanmış ve evli ailelerden gelen çocukların algıladıkları kabul-red düzeyleri ile psikolojik uyum düzeylerinin karşılaştırılması. *Klinik Psikiyatri*, 16, 164-174.

- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (çev. M. Bütün ve S. B. Demir) Ankara: Pegem Akademi.
- Salter, E. ve Stallard, P. (2004). Posttraumatic growth in child survivors of a road traffic accident. *Journal of Traumatic Stress*,17(4), 335-340.
- Sancaklı, D. (2014). Boşanmış annelerin ve çocuklarının boşanma sürecine ilişkin yaşantıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sever, I., Guttman, J. ve Lazar, A.(2007) Positive consequences of parental divorce among Israeli young adults. *Marriage & Family Review*, 42(2), 7-28. DOI: 10.1300/J002v42n02_02
- Sharp, L., Redfearn, D., Timmons, A., Balfe, M. ve Patterson, J. (2018). Posttraumatic growth in head and neck cancer survivors: Is it possible and what are the correlates?. *Psycho-Oncology*. 27(6), 1517-1523.
- Şentürk, Ü. (2012). Parçalanmış aile çocuklarının eğitimdeki başarı/başarısızlık durumu (malatya örneği 2006). *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(29), 105-126.
- Taylor, R. ve Andrews, B. (2009). Parental depression in the context of divorce and the impact on children. *Journal of Divorce and Remarriage*, 50(7), 472-480. <https://doi.org/10.1080/10502550902970579>
- Tedeschi, R. G. ve Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18.
- Vural, G. (2015). Ebeveyn kaybı yaşamış çocuk ve ergenler ile ebeveynleri boşanmış çocuk ve ergenlerin travmatik yaşantılarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examination of 21st-Century Skills of Pre-Service Teachers in Terms of Various Variables

İdris AKTAŞ¹

Öz

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmelere bağlı olarak dünyada gerçekleşen değişimler, öğretmenlerin geçmişte olduğundan farklı bilgi ve becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin/adaylarının bu değişimlerin gerektirdiği 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Çalışmanın örneklemini Orta Karadeniz Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde uygun örnekleme yöntemine göre seçilen toplam 158 (114 kadın, 44 erkek) öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma karşılaştırma ve korelasyon yöntemlerinin birlikte kullanıldığı tarama modelindedir. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği ve teknoloji bilgi düzeyi anketi kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimlemeli istatistikler, bağımsız ve ilişkili t-testi, ANOVA ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Sonuçlar öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinden Girişimcilik ve İnovasyon boyutunda orta, Kariyer Bilinci boyutunda çok yüksek, diğer boyutlarda ise yüksek düzeyde beceriye sahip olduğunu göstermiştir. Bölümlere göre sadece Girişimcilik ve İnovasyon boyutunda fen bilimleri öğretmen adayları, matematik ve sınıf öğretmeni adaylarından daha yüksek beceriye sahiptir. Cinsiyete göre Girişimcilik ve İnovasyon boyutunda erkek, Kariyer Bilinci boyutunda ise kadın öğretmen adayları daha yüksek beceriye sahiptir. Bölümlere göre değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmen adaylarının, fen bilimleri öğretmen adayları hariç, 21. yüzyıl becerileri ile teknoloji kullanma bilgi düzeyi (TKBD) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki varken sosyal medya kullanım düzeyi (SMKD) arasında bir ilişki yoktur. Sınıf ve matematik öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri toplam puanlar ile GNO puanları arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, girişimcilik, öğretmen adayları, sosyal medya teknoloji kullanımı

Abstract

Rapid developments in science and technology require teachers to have different knowledge and skills than in the past. For this reason, it is important for in/pre-service teachers to have 21st century skills. This study aims to examine the 21st-century skills of pre-service teachers (PSTs) in terms of various variables. The study was carried out with 158 (114 female, 44 male) PSTs selected according to the convenient sampling method, at a state University in the central Black Sea region. The study is in descriptive model. Data were collected with personal information form, multidimensional 21st- skills scale and technology knowledge level questionnaire. Data were analyzed by descriptive statistics, century independent and paired t-test, ANOVA and Pearson correlation. As a result, PSTs have moderate in the Entrepreneurship and innovation skills, and have very high level in Career consciousness, and have high level in other skills. According to department, science PSTs have higher level in the Entrepreneurship and innovation skills than primary and mathematics PSTs. According to gender, male PSTs have higher levels in the Entrepreneurship and innovation skills, females have higher levels in the career consciousness. While there is a statistically significant relationship between 21st century skills of PSTs, excepted science PSTs, and their technology use knowledge level (TUKL), there is no relationship between social media usage level (SMUL). There is a relationship between the 21st-century skills and GPA of primary and mathematics PSTs.

Keywords: 21st-century skills, entrepreneurship, pre-service teachers, social media, use of technology

¹ Dr. Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Amasya-Türkiye. [idrisaktasdr@gmail.com](mailto: idrisaktasdr@gmail.com) orcid.org/0000-0001-6265-6337

GİRİŞ

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmelere bağlı olarak dünyada gerçekleşen değişimler, öğretmenlerin geçmişte olduğundan farklı bilgi ve becerilere sahip olmasını gerektirmektedir (Chai, Rahmawati ve Jong, 2020; Murphy, MacDonald, Danaia ve Wang, 2019; Yıldırım ve Şahin-Topalcengiz, 2019). Bu bağlamda günümüz bireylerinden de okuryazarlık ve matematik becerilerinin ötesinde bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, kodlama, sosyal sorumluluk, iş birliği yapabilme ve kariyer bilinci gibi yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir (Chai, Jong, Yin, Chen ve Zhou, 2019; DeCoito ve Estaiteyeh, 2022; Murphy ve diğ., 2019; Yıldırım ve Şahin-Topalcengiz, 2019; Zulirfan, Yennita, ve Rahmad, 2020). Bu beceriler genel olarak 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016; Silva, 2009; Valtonen ve diğ., 2021). Bu becerilere sahip olan bireylerin daha nitelikli bir yaşam sürdürecekleri, karşılaştıkları problemlerin üstesinden kolaylıkla gelebilecekleri, çalışma ve sosyal hayatlarında yaşanan olayları doğru değerlendirerek başarılı olabilecekleri düşünülmektedir (Anagün, Atalay, Kılıç, ve Yaşar, 2016).

21. Yüzyıl Becerileri

Bireylerin çevrelerinde meydana gelen değişimlerin farkına varması, bu değişimlere uyum sağlaması, hızla gelişen bilgi ve teknolojileri takip edebilmesi, üst düzey düşünme becerilerini kullanarak ulaştığı verileri analiz ederek doğru bilgiye ulaşması, bu bilgiyi çalışma yaşamı ve günlük hayatında kullanabilmesi için gerekli olan beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır (Anagün ve diğ., 2016; Silva, 2009; Valtonen ve diğ., 2021). Bu beceriler bilgi ve performansın birlikte sahip olunmasını gerektiren becerilerdir (Anagün ve diğ., 2016). 21. yüzyıl becerileri Partnership for 21st Century Learning (P21), Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), International Society for Technology in Education (ISTE), European Union (EU) gibi farklı uluslararası kuruluşlar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır (P21, 2015; Valtonen ve diğ., 2021; Voogt ve Roblin, 2012). Bu sınıflamalarda ortak olan öğeler; işbirliği, iletişim, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, sosyal ve kültürel yeterliklerdir (Voogt ve Roblin, 2012). Ancak bu becerilerden bazılarının tanımlanmasının zor olması, bilgi ve uygulamayı gerektirmesi, disiplinler arası becerileri de içermesi nedeniyle 21. yüzyıl becerileri bunlarla sınırlı değildir (Erten, 2019; Sayın ve Seferoğlu, 2016).

21. yüzyıl becerileri alan yazında yeni değildir ancak günümüzde önemi artmıştır (Silva, 2009). Çünkü 21. yüzyıl becerileri öğrenmede bilgiyi hafızada tutmak yerine farklı durumlara uygulayabilme ve kullanabilme özelliklerine vurgu yapmaktadır (Silva, 2009; Valtonen ve diğ., 2021). Yine bu beceriler iyi vatandaş olma yerine etkin vatandaş olmayı ön plana çıkarmaktadır (Anagün ve diğ., 2016; Ananiadou ve Claro, 2009). Bu beceriler arasında teknoloji okuryazarlığı oldukça önemlidir. Bu becerilere sahip olan bireylerin yaşamlarında daha verimli ve üretken olacakları düşünülmektedir (Anagün ve diğ., 2016; Cansoy, 2018; Erten, 2019).

21. yüzyıl beceriler çerçevesi (Partnership for 21st Century Skills [P21]) beceri ve yeterlik anlamında uluslararası alan yazında en fazla kabul gören ve üzerine en fazla çalışma yapılan beceri çerçevelerinden biridir (Beers, 2011; Brown, 2018; Cansoy, 2018; Lamb, Maire ve Doecke, 2017). P21 21. yüzyıl becerilerini bireylerin karmaşık görevleri tamamlarken, düşünme ve iletişim eylemlerini yerine getirirken kullandıkları beceriler olarak tanımlamaktadır (P21, 2009). P21 bu becerileri üç gruba ayırarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflama Şekil 1'de verilmiştir (P21, 2009; 2015).

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Yaşam ve Kariyer Becerileri
<ul style="list-style-type: none">• Bilgi Okuryazarlığı• Medya Okuryazarlığı• Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterliliği	<ul style="list-style-type: none">• Yaratıcılık ve Yenilenme• Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme• İletişim ve İşbirliği	<ul style="list-style-type: none">• Esneklik ve Uyum Yeteneği• Girişim ve Özyönetim• Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler• Liderlik ve Sorumluluk

Şekil 1. 21. Yüzyıl Becerilerini Sınıflandırılması

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

Bireylerin hızla gelişen teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmelerini, teknolojiyle ulaştığı bilgilerin doğruluğunu sorgulayabilmelerini, teknolojiyi amacına uygun olarak kullanabilmelerini ifade eden becerilerdir. Günümüzde teknoloji ve buna bağlı olarak bilgi hızlı bir şekilde artmaktadır. Bu durum yanlış bilginin yayılmasına neden olduğu gibi teknolojinin farklı amaçlar için kullanılmasına ve olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu nedenle günümüz bireylerinin bilgi, medya ve teknoloji becerilerini doğru bir biçimde kazanması önemlidir. Bu beceriler bilgi, medya, iletişim-teknoloji okuryazarlığını kapsamaktadır. Bu becerilere sahip olan bireyler doğru bilgiye daha hızlı ulaşabilir, bu bilgiyi eleştirel gözle değerlendirebilir, bu bilgiyi karşılaştığı problemlere çözüm üretmek amacıyla kullanabilir.

Öğrenme ve Yenilik Becerileri

Bireylerin gün geçtikçe karmaşık hale gelen çalışma yaşamlarına ve sosyal hayata hazır olmalarını sağlayan öğrenmeyi ve yenilikçiliği geliştirmelerini ifade eden becerilerdir. Bu beceriler içerisinde yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirlikçi çalışabilme becerileri kritik öneme sahip olan becerilerdir. Bu becerileri kazanmış olan bireyler karmaşık problemlere yönelik sahip olduğu düşünceleri analiz edebilir, bu problemlere çözüm için farklı ve yaratıcı fikirler ortaya koyabilir, bu fikirleri uygulayabilir, düşüncelerini etkili bir biçimde ifade edebilir ve sorumluluk alarak grup içinde uyumlu bir şekilde çalışabilirler.

Yaşam ve Kariyer Becerileri

Bireylerin çalışma yaşamlarında ve sosyal hayatlarında başarılarının sürdürebilmeleri için sahip olmaları gereken becerileri ifade etmektedir. Bunun için bireyler üst düzey düşünme becerilerine sahip olmalıdır. Bireylerin esneklik ve uyum yeteneği, girişim ve öz-yönetim, risk alabilme, sorumluluk ve liderlik becerileri önemlidir. Yaşam ve kariyer becerilerini kazanmış bireyler yaşamlarında sahip olduğu öğrenci, öğretici, çalışan yönetici gibi rollerin gerekliliklerini yerine getirir, çalışma yaşamlarında belirsizliklerin üstesinden gelebilir, eleştiriye açık, farklılıklara saygılı olurlar. Bu bireyler amaçlarını belirleyen, kendi motivasyonunu sağlayan, zamanı etkili kullanan, özgün projeler üreten, öğrenmelerini yaşam boyu sürdüren, diğer çalışanlarla etkileşim içinde ve bağımsız çalışabilen bireylerdir.

21. yüzyıl becerileri bireylerin daha nitelikli bir yaşam sürdürmeleri, hayatlarının her alanında karşılaştıkları problemlerin üstesinden kolaylıkla gelebilmeleri, çalışma yaşamları ve sosyal hayatlarında yaşanan olayları analiz ederek doğru değerlendirmeleri ve başarılı olabilmeleri için gerekli becerilerdir (Anagün ve diğ., 2016). Bu beceriler ilkokuldan yükseköğretime kadar eğitim hayatının her kademesinde öğrencilere kazandırılabilir. Bunun için öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Ancak geleceğe yön verecek bireylerin bu becerilere sahip olmaları için öncelikle öğretmenlerin bu becerilere sahip olması gerekmektedir (Kereluik, Mishra, Fahnoe ve Terry, 2013). Bu nedenle öğretmenler ve öğretmen adayları bu becerileri öğrencilere kazandırabilecek nitelikte yetiştirilmelidir (Saavedra ve Opfer, 2012). Bu becerilerin sınıf, okul

ve sistem düzeyinde yapılacak çalışmalarla kazandırılması mümkün olacaktır (Nieveen ve Plomp, 2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları için öğretmen adaylarına özel ilgi gösterilmelidir.

Çalışmanın Önemi

Alan yazın incelendiğinde; öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini tespit etmek için ölçek geliştirme (Anagün ve diğ., 2016; Cevik ve Senturk, 2019; Jia ve diğ., 2016; Yılmaz ve Alkış, 2019), 21. yüzyıl beceri düzeylerini belirleme (Cemaloğlu, Arslangilay, Üstündağ ve Bilasa, 2019; Elekoğlu ve Demirdağ, 2020; Gürültü, Aslan ve Avcı, 2018; Gürültü, Aslan ve Avcı, 2020; Shidiq ve Yamtinah, 2019), bu becerileri branşlara göre karşılaştırma (Uyar ve Çiçek 2021) ve çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelemeye (Eğmir ve Çengelli, 2020; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Yalçın-İncik, 2020) yönelik çalışmaların yoğun olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının bölüm bazında 21. yüzyıl beceri ve algı düzeylerini belirleme (Erten, 2019; Valtonen ve diğ., 2017; 2021), bu becerileri bölgelere göre karşılaştırmalı inceleme (Molano, 2020; Molano, Cammayo, Dioses ve Dioses, 2020), öğrencilere kazandırılması gereken becerilere yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini alma (Arslan, 2020), bu becerileri geliştirmek için ihtiyaçlarını belirleme (Urbani, Roshandel, Michaels ve Truesdell, 2017), çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkiyi inceleme (Erdoğan ve Eker, 2020; Gökbulut, 2020; Mugot ve Sumbalan, 2019) ve öğretim programlarının bu beceriler açısından analizi (Tuğluk ve Özkan, 2019) üzerine yoğunlaşan çalışmalar görülmektedir.

Ancak bu çalışmalar ya tek bölüm üzerine yoğunlaşmış (Erdoğan ve Eker, 2020; Geçgel, Kana, Vatansever ve Çalık, 2020; Molano, 2020; Molano, Cammayo, Dioses ve Dioses, 2020; Tuğluk ve Özkan, 2019) ya da birkaç bölümden öğretmen adaylarını karma olarak örneklem grubuna dahil etmiştir (Arslan, 2020; Erten, 2019; Urbani, Roshandel, Michaels ve Truesdell, 2017; Valtonen ve diğ., 2021). Öğretmen adaylarının sahip olduğu 21. yüzyıl beceri düzeylerini karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalar oldukça azdır (Gökbulut, 2020; Özdemir-Özden, Karakuş-Tayşi, Kılıç-Şahin, Demir-Kaya ve Bayram, 2018; Mugot ve Sumbalan, 2019). Bu çalışmalardan bazıları ortaöğretim öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiş, bazılarıysa 21. yüzyıl becerilerini 3 ana başlıkta incelemiştir. Bu başlıklar “bilgi, medya ve teknoloji becerileri”, “öğrenme ve yenilik becerileri” ve “yaşam ve kariyer becerileri”dir. Bu durum öğretmen adaylarının becerilerini alt becerileri dikkate alarak karşılaştırmalı inceleyen çalışmalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini çeşitli değişkenlere göre tespit etmek ve bu değişkenlerle ilişkisini belirlemek, geliştirilmesi gereken becerileri ortaya koyma adına önemlidir. Bu beceri düzeylerini tespit ederken mümkün olduğu kadar fazla alt boyutlarıyla karşılaştırmalı olarak incelemek hem geliştirilmesi gereken boyutların daha spesifik olarak belirlenmesinde hem de geliştirmeye ihtiyaç duyulan becerilerin bölümlere göre tespit edilmesinde faydalı olacaktır. Böylece geleceğimiz için önemli olan bireylerin yetişmesini sağlayacak öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileriyle donatılması sağlanmış olacaktır. Bu çalışmada sadece birinci sınıf öğretmen adaylarının tercih edilmesi tespit edilen 21. yüzyıl beceri düzeylerinin üniversite eğitiminden etkilenmemiş olması bakımından önemli olacaktır.

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu bağlamda araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

Öğretmen adaylarının;

1. 21. yüzyıl becerileri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ne düzeydedir?
2. Bölümlerine göre 21. yüzyıl becerileri ölçeği ve alt boyutlarından aldığı puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Cinsiyetlerine göre 21. yüzyıl becerileri ölçeği ve alt boyutlarından aldığı puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

4. Teknoloji kullanma bilgi düzeyi ve sosyal medya kullanım düzeyi puanları ile 21. yüzyıl becerileri ölçeği ve alt boyutlarından aldığı puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Üniversite Giriş Puanı (ÜGP) ve genel not ortalamaları (GNO) ile 21. yüzyıl becerileri ölçeği ve alt boyutlarından aldığı puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Çalışmanın Modeli

Çalışma, karşılaştırma ve korelasyon desenlerinin kullanıldığı tarama modelindedir. Sınıf eğitimi, okul öncesi, matematik ve fen bilimleri eğitimi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini alt boyutları çerçevesinde belirleyerek bölüm, cinsiyet ve TKBD ile SMKD'ye göre karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçladığından karşılaştırmalı çalışmadır (Sözbilir, 2019). Ayrıca bu becerilerin TKBD ile SMKD, ÜGP ve GNO puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığından korelasyonel çalışmadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Çalışmanın Örnekleme

Bu çalışmanın örneklemini Türkiye'nin Orta Karadeniz Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 46 (34 Kadın, 12 Erkek) sınıf eğitimi, 43 (31 Kadın, 12 Erkek) okul öncesi eğitimi, 43 (29 Kadın, 14 Erkek) matematik ve 26 (20 Kadın, 6 Erkek) fen bilimleri eğitimi olmak üzere toplam 158 (114 Kadın, 44 Erkek) birinci sınıf öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adayları uygun örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacıların araştırmalarının amacına hizmet edeceğini ve kolay ulaşılabileceklerini düşündükleri gruplarla çalışmayı tercih ettikleri örnekleme yöntemidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğretmen adayları 19-93 yaş ortalamasına sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, çoklu 21. yüzyıl becerileri ölçeği ve teknoloji bilgi anketi kullanılmıştır. Google Formlar üzerinden hazırlanan veri toplama araçları sınıfta yüz yüze gönüllülük esasına göre uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine etki edebileceği düşünülen değişkenler kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Kullanılan kişisel bilgi formunda araştırma sorularına bağlı olarak bölüm, cinsiyet, yaş, ÜGP ve GNO bilgileri yer almıştır.

Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği

Çevik ve Şentürk (2019) tarafından 15-25 yaş grubundaki ergenlik ve erken yetişkinlik dönemi öğrencileri için geliştirilmiştir. Ölçek 21. yüzyıl bilgi ve becerilerini çok boyutlu olarak ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme, Girişimcilik ve İnovasyon, Sosyal Sorumluluk ve Liderlik ile Kariyer Bilinci olmak üzere 5 alt boyut ve toplam 41 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipinde olan ölçek tamamen katılıyorum ve kesinlikle katılmıyorum arasında derecelendirilmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile geçerliliği ve test-tekrar test yöntemiyle güvenilirliği sağlanmıştır. Her bir alt boyuta ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,70'in üzerinde bulunmuştur.

Teknoloji Bilgi Düzeyi Anketi

Araştırmacı tarafından alan yazından ölçeklerden maddeler alınarak öğretmen adaylarının teknoloji kullanım bilgi düzeylerini ve sosyal medya kullanım düzeylerini tespit etmek amacıyla oluşturulmuştur. Teknoloji bilgi düzeyi anketi Ek 1'de verilmiştir. Teknoloji Kullanım Bilgi Düzeyleri (TKBD) bölümü maddeleri Timur ve Taşar (2011) tarafından uyarlanan Teknoloji Pedagoji Alan Bilgisi Özgüven ölçeğinin Teknoloji Bilgisi alt boyutundan 9 madde alınarak

oluşturulmuştur. Sosyal Medya Kullanım Düzeyleri (SMKD) araştırmacı tarafından TKBD maddeleri sosyal medya kullanımına uyarlanarak hazırlanan 5 maddeden oluşmaktadır. Maddeler hiç güvenmiyorum ve tamamen güveniyorum arasında 5 aralıkta derecelendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimlemeli istatistikler, ikili karşılaştırmalar için ilişkili ve bağımsız t-testi, çoklu karşılaştırmalar için ANOVA ve değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için korelasyon analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinden önce verilerin düzenlenmesi yapılmıştır. Öncelikle olumsuz ifadeler olumluya çevrilmiştir. Her bir veri toplama aracından ve alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalaması alınarak standart puanlar oluşturulmuştur. Böylelikle her bir veri toplama aracının tamamından ve alt boyutlarından alınabilecek en yüksek puan 5, en düşük puan 1 olarak ayarlanmıştır. Betimlemeli istatistiklerde ve analizlerde aritmetik ortalama puanları dikkate alınmıştır. Bu düzenlemelerin ardından analizlere geçmeden önce verilerin normal dağılıma uyup uymadığı kontrol edilmiştir. 21. yüzyıl becerileri ölçeği ve her bir alt boyutundan elde edilen puan ortalamalarına ait çarpıklık katsayısının 0,140 ile -1,139, basıklık katsayısının 0,278 ile 2,400 arasında değiştiği görülmüştür. Verilerin çarpıklık katsayısının ± 2 ve basıklık katsayısının ± 7 aralığında olması normal dağılımın göstergesi olarak kabul edilmektedir (Bryne, 2010; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Bu çalışmada elde edilen katsayı değerleri ölçüt değerler aralığında yer aldığından veriler normal dağılım göstermektedir.

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl beceri düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma betimlemeli istatistikleri kullanılmıştır. 21. yüzyıl beceri düzeyleri değerlendirilirken 1-5 puan aralığı 5 eşit aralığa bölünmüş; 1,00-1,80 aralığı "çok düşük", 1,81-2,60 aralığı "düşük", 2,61-3,40 aralığı "orta", 3,41-4,20 aralığı "yüksek" ve 4,21-5,00 aralığı "çok yüksek" beceri düzeyi olarak tanımlanmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenlerine göre 21. yüzyıl becerilerinin ve alt boyutlarına ait puan ortalamalarının karşılaştırmaları bağımsız t-testi ile analiz edilmiştir. Aynı öğretmen adaylarına ait TKBD ve SMKD puan ortalamalarının karşılaştırmaları ilişki t-testi ile analiz edilmiştir. Bölümlerine göre karşılaştırmalar yapılırken ikiden fazla grubun puan ortalamalarının karşılaştırılmasını içerdiğinden ANOVA ve ardından LSD ikili karşılaştırma analizleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının TKBD, SMKD, ÜGP ve GNO ile 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutları puan ortalamaları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir.

Güvenirlilik ve Geçerlilik

Öğretmen adaylarından toplanan verilerin geçerli ve güvenilir olmasını sağlamak amacıyla önlemler alınmıştır. Veriler araştırmacı kontrolünde Google formlar aracılığıyla sınıf ortamında yüz yüze toplanmıştır. Katılımcılar, çalışma hakkında bilgilendirilip verilerin gizliliğinin sağlanacağını belirtmesinin ardından gönüllülük esasına göre veriler toplanmıştır. Verilerin güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla 21. yüzyıl becerileri ölçeği ve alt boyutlarından Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için Alpha 0,92, alt boyutlardan Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri için 0,87, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri 0,83, Girişimcilik ve İnovasyon 0,88, Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri 0,71, Kariyer Bilinci 0,80 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler toplanan verilerin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

BULGULAR

Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri

Öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ait betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara ait Betimsel İstatistikler

21. Yüzyıl Becerileri	Bölümler									
	Sınıf		Okul Öncesi		Matematik		Fen Bilimleri		Toplam	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	3,93	0,40	4,03	0,43	3,87	0,40	3,87	0,39	3,93	0,41
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	3,87	0,67	3,89	0,96	3,92	0,51	3,74	0,71	3,87	0,73
Girişimcilik ve İnovasyon	3,36	0,49	3,59	0,76	3,39	0,54	3,71	0,45	3,49	0,59
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	3,64	0,56	3,51	0,62	3,77	0,53	3,68	0,57	3,65	0,58
Kariyer Bilinci	4,30	0,52	4,37	0,48	4,33	0,53	4,31	0,54	4,33	0,51
Toplam Puan Ortalamaları	3,81	0,36	3,90	0,44	3,82	0,39	3,86	0,37	3,84	0,39

Her boyuttan alınan puanların aritmetik ortalaması verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri arasında kariyer bilinci alt boyutunda en yüksek beceri düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Tüm bölümler için bu boyuttaki beceriler çok yüksek düzeydedir. Girişimcilik ve İnovasyon alt boyutunda ise en düşük beceri düzeyine sahiptir. Bu beceri boyutunda sınıf ve matematik öğretmen adayları orta düzeyde beceri seviyesine sahipken fen ve okul öncesi öğretmen adayları yüksek düzeyde beceriye sahiptir. Diğer alt boyutlarda öğretmen adayları yüksek düzeyde beceriye sahiptir.

Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre 21. Yüzyıl Becerilerinin Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının bölümlerine göre 21. yüzyıl becerileri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırmaları ANOVA ile test edilmiştir. ANOVA sonuçları Tablo 2’te verilmiştir.

Tablo 2. Bölümlerine Göre 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına ait ANOVA Sonuçları

21. Yüzyıl Becerileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η ²	Anlamlı Fark
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	Gruplar arası	,688	3	,229	1,392	,247		
	Gruplar içi	25,373	154	,165				
	Toplam	26,062	157					
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Gruplar arası	,580	3	,193	,359	,783		
	Gruplar içi	82,923	154	,538				
	Toplam	83,503	157					
Girişimcilik ve İnovasyon	Gruplar arası	2,974	3	,991	2,903	,037*	0,05	FB>M; S
	Gruplar içi	52,595	154	,342				
	Toplam	55,569	157					
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	Gruplar arası	1,446	3	,482	1,468	,225		
	Gruplar içi	50,570	154	,328				
	Toplam	52,016	157					
Kariyer Bilinci	Gruplar arası	,122	3	,041	,155	,927		
	Gruplar içi	40,571	154	,263				
	Toplam	40,693	157					
Toplam Puan Ortalamaları	Gruplar arası	,248	3	,083	,536	,658		
	Gruplar içi	23,729	154	,154				
	Toplam	23,977	157					

FB=Fen Bilgisi, M=Matematik, S=Sınıf eğitimi, *p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının bölümlerine göre sadece Girişimcilik ve İnovasyon alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(3,154)}= 2,903$, $p<0,05$). Bu fark zayıf etki değerlerine sahiptir ($\eta^2=0,05$). LSD ikili karşılaştırmalarına göre fen bilimleri öğretmen adaylarının puan ortalamalarının matematik ve sınıf öğretmenliği adaylarından daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre 21. Yüzyıl Becerilerinin Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre 21. yüzyıl becerileri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarının karşılaştırmaları bağımsız t-testi ile analiz edilmiştir. Bağımsız t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyetlerine Göre 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına ait t-testi Sonuçları

21. Yüzyıl Becerileri	Değişken	n	X	SS	t	sd	p	d
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	Kadın	114	3,92	0,34	-,617	55,973	,540	
	Erkek	44	3,97	0,55				
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Kadın	114	3,91	0,66	1,045	62,555	,300	
	Erkek	44	3,76	0,88				
Girişimcilik ve İnovasyon	Kadın	114	3,41	0,57	-2,744	156	,007**	-0,48
	Erkek	44	3,69	0,62				
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	Kadın	114	3,66	0,57	,377	156	,707	
	Erkek	44	3,62	0,60				
Kariyer Bilinci	Kadın	114	4,38	0,47	2,185	156	,030*	0,38
	Erkek	44	4,19	0,58				
Toplam Puan Ortalamaları	Kadın	114	3,83	0,35	-,427	60,154	,671	
	Erkek	44	3,87	0,49				

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının Girişimcilik ve İnovasyon alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında erkekler lehine ($t_{(156)}= -2,744$, $p<0,01$), Kariyer Bilinci alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında ise kadınlar lehine ($t_{(156)}= 2,185$, $p<0,05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklar orta derece etki büyüklüğüne sahiptir ($EB=-0,48$; $0,38$).

Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kullanım Bilgi Düzeyleri ve Sosyal Medya Kullanım Düzeyleri Puanlarının Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının bölüm özelinde teknoloji kullanım bilgi düzeyleri ve sosyal medya kullanım düzeyleri puan ortalamalarının karşılaştırmaları bağımlı t-testi ile analiz edilmiştir. Bağımlı t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Teknoloji Kullanım Bilgi Düzeyleri ve Sosyal Medya Kullanım Düzeyleri Puan Ortalamalarına ait t-testi Sonuçları

Bölümler	Değişkenler	n	X	SS	t	sd	p
Sınıf	TKBD	46	3,18	0,61	-,347	45	,730
	SMKD	46	3,21	0,82			
Okul Öncesi	TKBD	43	3,00	0,57	-,455	42	,652
	SMKD	43	3,06	0,88			
Matematik	TKBD	43	3,04	0,67	,133	42	,895
	SMKD	43	3,02	0,68			
Fen	TKBD	26	3,33	0,74	,824	25	,418
	SMKD	26	3,20	1,02			
Toplam	TKBD	158	3,12	0,64	,015	157	,988
	SMKD	158	3,11	0,83			

TKBD = Teknoloji kullanım bilgi düzeyi, SMKD = Sosyal medya kullanım düzeyi.

Tablo 4 her bölümde ve toplamda öğretmen adaylarının teknoloji kullanım bilgi düzeyleri ve sosyal medya kullanım düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Ancak her ne kadar istatistiksel olarak bir farklılık olmasa da sosyal medya kullanımı puanlarının standart sapmasının öğretim amaçlı kullanım puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani öğretim amaçlı teknoloji kullanımı puanları birbirine yakinken sosyal medya kullanımı puanları daha fazla değişkenlik göstermektedir.

Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kullanım Bilgi Düzeyleri, Sosyal Medya Kullanım Düzeyleri ile 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının teknoloji kullanım bilgi düzeyleri, sosyal medya kullanım düzeyleri puan ortalamaları ile 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları arasında bir ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. TKBD, SMKD Puan Ortalamaları ile 21. Yüzyıl Becerileri Puanlarına ait Pearson Korelasyonu Analiz Sonuçları

Bölümler	Değişkenler	21. Yüzyıl Becerileri					Toplam Puan Ortalamaları
		Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Girişimcilik ve İnovasyon	Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	Kariyer Bilinci	
Sınıf	TKBD	,454**	,323*	,357*	,170	,306*	,483**
	SMKD	,308*	,224	,075	,122	,204	,273
Okul Öncesi	TKBD	,299	,193	,193	,312*	,252	,333*
	SMKD	,176	,210	,054	,183	,065	,189
Matematik	TKBD	,462**	,372*	,292	,433**	,302*	,459**
	SMKD	,224	,344*	,066	,419**	,304*	,287
Fen	TKBD	,419*	,006	,245	,335	-,056	,275
	SMKD	,187	-,123	,160	,356	-,012	,136
Toplam	TKBD	,379**	,201*	,258**	,304**	,209**	,379**
	SMKD	,217**	,160*	,075	,241**	,138	,215**

N (sınıf) = 46, N (okul öncesi) = 43, N (matematik) = 43, N (fen bilimleri) = 26, *p<,05, **p<,01.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adayların toplamı için 21. yüzyıl becerileri ölçeği ile TKBD ($r_{(158)}=0,379$; $p<,01$) ve SMKD ($r_{(158)}=0,215$; $p<,01$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir ilişki olduğu görülmektedir. Bölümlere göre değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde fen bilimleri öğretmen adayları hariç diğer öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ölçeği toplam puanları ile TKBD arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülürken SMKD arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Bölümlere göre 21. yüzyıl beceri ölçeği alt boyutları puanları arasındaki ilişki incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının TKBD ile alt boyutlara ait puan ortalamaları arasında, Sosyal Sorumluluk ve Liderlik alt boyutu hariç, istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülürken SMKD ile alt boyutlara ait puan ortalamaları arasında, Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı alt boyutu hariç, istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmemektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının SMKD ile Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülürken diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Matematik öğretmeni adaylarının TKBD ile alt boyutlara ait puan ortalamaları arasında, Girişimcilik ve İnovasyon alt boyutu hariç, istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülürken SMKD ile alt boyutlara ait puan ortalamaları arasında, Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı ve Girişimcilik ve İnovasyon alt boyutları hariç, istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmektedir. Fen Bilimleri öğretmen adaylarının TKBD ile Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülürken diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

Öğretmen Adaylarının ÜGP, GNO Puanları ile 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının ÜGP ve GNO puanları ile 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları arasında bir ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. ÜGP, GNO Puanları ve 21. Yüzyıl Becerileri Puanlarına ait Pearson Korelasyonu Analiz Sonuçları

Bölümler	Değişkenler	21. Yüzyıl Becerileri					Toplam Puan Ortalamaları
		Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Girişimcilik ve İnovasyon	Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	Kariyer Bilinci	
Sınıf	ÜGP	,062	,111	-,003	-,048	-,055	,036
	GNO	,271	,267	,243	,135	,196	,327*
Okul Öncesi	ÜGP	,048	,006	,001	-,022	,303*	,064
	GNO	,125	,179	,248	,100	,051	,229
Matematik	ÜGP	,240	-,016	-,098	-,012	,172	,085
	GNO	,466**	,424**	,306*	,539**	,405**	,510**
Fen	ÜGP	-,179	-,371	,027	,281	,032	-,117
	GNO	,252	,109	,260	,171	,328	,302
Toplam	ÜGP	,089	,065	-,104	-,012	,078	,026
	GNO	,206**	,218**	,152	,198*	,200*	,261**

N (sınıf) = 46, N (okul öncesi) = 43, N (matematik) = 43, N (fen bilimleri) = 26, *p<,05, **p<,01, ÜGP = Üniversite giriş puanı, GNO = Genel not ortalaması.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının toplamı için GNO puan ortalamaları ile 21. yüzyıl becerileri ölçeği GNO ($r_{(158)}=0,261$; $p<0,01$) ve alt boyutları, Girişimcilik ve İnovasyon alt boyutu hariç, puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülürken ÜGP puan ortalamaları ile 21. yüzyıl becerileri ölçeği ÜGP ($r_{(158)}=0,026$; $p>0,05$) ve alt boyutları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Bölümlere göre değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde fen bilimleri ve okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ölçeği toplam puanları ile ÜGP ve GNO puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmezken matematik ve sınıf öğretmeni adaylarının GNO puan ortalamaları ve 21. yüzyıl becerileri ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir. 21. yüzyıl becerileri ölçeği alt boyutları incelendiğinde ise fen bilimleri ve sınıf öğretmen adaylarının ÜGP ve GNO puan ortalamaları ile 21. yüzyıl becerileri ölçeği alt boyutları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir ilişki görülmezken okul öncesi öğretmen adaylarının sadece ÜGP puan ortalamaları ile kariyer bilinci puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir. Matematik öğretmen adaylarının ise GNO puan ortalamaları ile 21. yüzyıl becerileri ölçeği tüm alt boyutları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir ilişki görülürken ÜGP puan ortalamaları ile 21. yüzyıl becerileri ölçeği tüm alt boyutları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir ilişki görülmemektedir.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının “Girişimcilik ve İnovasyon” boyutunda orta, “Kariyer Bilinci” boyutunda çok yüksek, diğer boyutlarda ise yüksek düzeyde beceriye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular önceki çalışma bulgularıyla uyumludur (Donmuş-Kaya ve Akpunar, 2018; Erten, 2019; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Uyar ve Çiçek, 2021). Ayrıca öğretmenlerin sahip olduğu 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin orta veya yüksek düzeyde olduğunu belirten çalışma bulgularıyla da örtüşmektedir (Ainley ve Luntley, 2007; Bunker, 2012; Göksun, 2016; Sanders ve Rivers, 1996). Öğretmen adaylarının kariyer bilinci boyutunda çok yüksek düzeyde beceriye sahip olmasının muhtemel nedeni eğitim fakültesinde Kariyer Planlama dersinin okutulması olabilir. Öğretmen adaylarının bu derste öğretmenlik mesleği öncelikli olmak üzere çeşitli meslekler hakkında bilgi edinmeleri onların bilişsel yapısına etki etmesi nedeniyle çok yüksek düzeyde bir sonucun ortaya çıkmasını sağlamış olabilir. Diğer taraftan Girişimcilik ve İnovasyon boyutunda orta düzeyde beceriye sahip olmalarının nedeni öğretmen adaylarının eğitim fakültesinin ilk yılında henüz çeşitli projeler geliştirmeye yönelik bir çalışmaya dahil olmamış olmaları olabilir. Bu deneyim eksikliği onların zihinlerinde herhangi bir girişimin sonuçlarını canlandıramamalarına neden olmuş olabilir. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yüksek düzeyde sahip olmalarının bir başka nedeni ise yüksek düzeyde bilgi ve teknoloji okuryazarlığına sahip olmaları olabilir (Sang, Liang, Chai, Dong ve Tsai, 2018). Çünkü 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutları birbiriyle ilişkilidir (Çevik ve Şentürk, 2019). Günümüzde teknolojinin öğretmen adaylarının hayatının bir parçası olması ve bilgiye hızlı ulaşma, internet ve sosyal ağları etkin kullanma becerilerine sahip olmaları (Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2013) öğretmen adaylarının diğer becerilerini olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Öğretmen adaylarının bölümlerine göre beceri düzeyleri karşılaştırıldığında sadece Girişimcilik ve İnovasyon boyutunda fen bilimleri öğretmen adaylarının, matematik ve sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde beceriye sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu branş bazında öğretmenlerin sahip olduğu 21. yüzyıl becerileri arasında farklılık olduğunu ortaya koyan bazı çalışmaların bulgularıyla uyumludur (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). Diğer taraftan bölüme göre öğretmen adaylarının 21. yüzyıl beceri düzeylerinde bir fark olmadığını ortaya koyan bazı çalışmaların bulgularıyla uyumsuzdur (Erten, 2019). Bu durumun muhtemel nedeni diğer çalışmalardan farklı olarak örnekleme fen bilimleri öğretmen adaylarına yer verilmiş olması olabilir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının eğitim aldıkları konu alanı içeriğinin günlük yaşamla ilişkili kavramlar içermesi (MEB, 2018; YÖK, 2018) nedeniyle çevrelerine tasarım odaklı yeni fikirlerle bakmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca cinsiyete göre karşılaştırmalar yapıldığında Girişimcilik ve İnovasyon boyutunda erkek öğretmen adaylarının kadın adaylardan, Kariyer Bilinci boyutunda ise kadın öğretmen adaylarının erkek adaylardan daha yüksek beceri düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu cinsiyete göre 21. yüzyıl becerileri arasında fark olmadığını ortaya koyan önceki çalışma bulgularıyla çelişmektedir (Donmuş-Kaya ve Akpunar, 2018; Erten, 2019; Gürültü, Aslan ve Avcı, 2020; Gürültü, Aslan ve Avcı, 2018; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Uyar ve Çiçek 2021; Yalçın-İncik, 2020). Önceki çalışma bulgularıyla farklılıkların olmasının muhtemel nedeni bu çalışmada 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutlarıyla karşılaştırılması olabilir. Bu çalışmada cinsiyete göre karşılaştırma yapılırken toplam puanda fark bulunmazken alt boyutlarda farklılık bulunmuştur. Kadın adayların kariyer bilincinin daha yüksek olmasının nedeni onların mesleğe adanmışlıklarının daha yüksek olmasından kaynaklanabilir (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). Kadın öğretmenlerin mesleklerini severek yapmaları onların kariyer bilinci noktasında bilgilerinin artmasını sağlamıştır.

Bölümlere göre 21. yüzyıl becerileri ile TKBD ve SMKD arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmen adaylarının, fen bilimleri öğretmen adayları hariç, 21. yüzyıl becerileri ile TKBD arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilirken SMKD arasında bir ilişki tespit edilmemiştir.

Bu bulgu internet ve bilgisayar kullanımı düzeylerine göre 21. yüzyıl beceri puanları arasında fark olmadığını ortaya koyan çalışma bulgularıyla kısmen çelişmektedir (Donmuş-Kaya ve Akpunar 2018). Bu bulgu, teknolojiyi çalışma hayatında kullanmak ve bilgi elde etmek amacıyla kullanmanın 21. yüzyıl becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma yeterliği ile 21. yüzyıl becerileri arasında olumlu yönde bir korelasyon olduğunu ortaya koyan çalışma bulgularıyla desteklenmektedir (Sang, Liang, Chai, Dong ve Tsai, 2018). Diğer taraftan sosyal medya kullanımının bu becerileri etkilemediği tespit edilmiştir. Bu sosyal ağ siteleri her ne kadar kaynak bakımından çevrimiçi zengin ve güçlü ortamlar sunmuş olsa da kariyer bilinci özelinde 21. yüzyıl becerilerini geliştirme konusunda bir etkisinin olmadığı bulgusuyla desteklenmektedir (Rutten ve diğ., 2009). Ayrıca sınıf ve matematik öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri toplam puanları ile GNO puanları arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerle yapılan çalışmalarda akademik seviyenin her düzeyindeki öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin olumlu yönde geliştiği bulgusu ile örtüşmektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015; Orhan-Göksun ve Kurt, 2017; Soh, Arsad ve Osman, 2010; Şahin ve diğ., 2016). 21. yüzyıl becerileri, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme yeterliklerine vurgu yapmaktadır (Anagün ve diğ., 2016; Gelen, 2017). Bu yeterlikler öğretmen adaylarının bilgiye sahip olmalarının yanı sıra yeni bilgilere ulaşma ve farklı durumlara uyarlama yeterliklerinin oluşmasını sağlamaktadır (Erten, 2019). Bu yeterlikler öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini olumlu yönde etkileyerek GNO gibi akademik başarılarının artmasına neden olmuş olabilir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlki, bu çalışmada veriler öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirdikleri öz değerlendirme veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Öz değerlendirmenin yapıldığı veri toplama araçları bilgiyi ölçmede yeterli olabilirken beceriyi ölçme konusunda yetersiz kalabilmektedir (Aktaş ve Özmen, 2022). Bu veri toplama araçlarının kullanılması öğretmen adaylarının sahip olduğu bilgi düzeylerini olduğundan daha yüksek yansıtmasına neden olmuş olabilir. Bu nedenle bu çalışmanın performans değerlendirmeye desteklenmesi daha farklı bulguların ortaya çıkmasını sağlayabilir. İkincisi, bu çalışma bir üniversite örneğinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma farklı üniversitelerde tekrarlandığında farklı sonuçlara ulaşılması mümkün olabilir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının gerekli 21. yüzyıl becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte alt beceriler öğretmen adaylarının bölüm, cinsiyet, teknolojiyi kullanma durumlarına göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle 21. yüzyıl becerileri geliştirme çalışmaları bölüm, cinsiyet ve teknolojiyi kullanma düzeyi gibi değişkenler göz önüne alınarak performansa dayalı etkinliklerle gerçekleştirilmelidir. Öğretmen adaylarında 21. yüzyıl becerilerini geliştirme çalışmaları yapılırken Girişimcilik ve İnovasyon becerilerinin üzerinde özellikle durulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ainley, J. & Luntley, M. (2007). Towards an articulation of expert classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1127-1138.
- Aktaş, İ. & Özmen, H. (2022). Assessing the performance of Turkish science pre-service teachers in a TPACK-practical course. *Education and Information Technologies*, 27, 3495-3528.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). *21st-century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Arslan, A. (2020). Öğretmen adayları perspektifinden pandemi öncesi ve sonrası öğrencilere kazandırılması gereken 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 553-571.
- Beers, S. Z. (2011). 21st century skills Preparing students for their future [https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st century skills.pdf](https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st%20century%20skills.pdf) adresinden edinilmiştir.

- Brown, S. (2018). *Best Practices in 21st Century Learning Environments: A Study of Two P21 Exemplar Schools* (Doktora tezi), Brandman, California.
- Bunker, D. H. (2012). *Teachers' Orientation to Teaching and Their Perceived Readiness for 21st Century Learners* (Doktora tezi). The University of Texas at Arlington.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Cemaloğlu, N., Arslangilay, A. S., Üstündağ, M. T. & Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlilik algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 845-874.
- Chai, C. S., Jong, M., Yin, H. B., Chen, M. & Zhou, W. (2019). Validating and modelling teachers' technological pedagogical content knowledge for integrative science, technology, engineering and mathematics education. *Educational Technology & Society*, 22(3), 61-73.
- Chai, C. S., Rahmawati, Y. & Jong, M. S. Y. (2020). Indonesian science, mathematics, and engineering preservice teachers' experiences in STEM-TPACK design-based learning. *Sustainability*, 12(9050), 1-14. Doi: 10.3390/su12219050
- Çevik, M. & Şentürk C. (2019). Multidimensional 21st century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 14(1), 011-028.
- DeCoito, I. & Estaiteyeh, M. (2022). Transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic: An exploration of STEM teachers' views, successes, and challenges. *Journal of Science Education and Technology*, 31, 340-356. Doi: 10.1007/s10956-022-09958-z
- Donmuş-Kaya, V. & Akpunar, B. (2018). An investigation of prospective teachers' 21st century skills effect about digital storytelling events. *MANAS Journal of Social Studies*, 7(4), 1-10.
- Eğmir, E. & Çengelli, S. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordama gücü. *Journal of History School*, 45, 1045-1077.
- Elekoğlu, F. & Demirdağ, S. (2020). Investigation of school principals' 21st century skills, communication skills, and leadership styles according to teachers' perceptions. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8, 101-117.
- Erdoğan, D. & Eker, C. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının 21. yy becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8, 118-148.
- Erten, P. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Millî Eğitim*, 49(227), 33-64.
- Eryılmaz, S. & Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Geçgel, H., Kana, F., Vatansever, Y. Y. & Çalık, F. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1646-1669.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Gökbulut, B. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 15(1), 127-141.
- Göksun, D. O. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gustiani, I., Widodo, A. & Suwarma, I. R. (2017). Development and validation of science, technology, engineering and mathematics (STEM) based instructional material. *AIP Conference Proceedings*, 1848, 060001.
- Günüç, S., Odabaşı, H. & Kuzu, A. (2013). 21. Yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Gürültü, E., Aslan M. & Alcı B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliklerinin 21. yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*. 6(71), 543-560.
- Gürültü, E., Aslan, M. & Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798.
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010) *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Educational International.
- Jia, Y., Oh, Y. J., Sibuma, B., LaBanca, F. & Lorentson, M. (2016). Measuring twenty-first century skills: Development and validation of a scale for in-service and pre-service teachers. *Teacher Development*, 20(2), 229-252. Doi: 10.1080/13664530.2016.1143870

- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C. & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning? *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127-140.
- Kozikoğlu, İ. & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531. Doi: 10.5961/jhes.2018.293.
- Kozikoğlu, İ. & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 270-290.
- Lamb, S., Maire, Q. & Doecke, E. (2017). *Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review*. Project Report. NSW Department of Education, Sydney.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) [Ministry of National Education in Turkey (MoNE)]. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim program (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu, Ankara.
- Molano, T. C. (2020). The skills of pre-service teachers of region II, Philippines in the 21st century. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9(2), 4108-4110.
- Molano, T. C., Cammayo, R. P., Dioses, G. M. & Dioses, J. L. (2020). The comparative analysis of self-assessment of pre-service physical science teachers on the extent of their acquisition of the 21st century skills in selected regions in the Philippines. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9(2), 865-867.
- Mugot, D. C. & Sumbalan, E. B. (2019). The 21st century learning skills and teaching practices of pre-service teachers: Implication to the New Philippine teacher education curriculum. *International Journal of Multidisciplinary Research and Publications*, 2(1), 22-28.
- Murphy, S., MacDonald, A., Danaia, L. & Wang, C. (2019). An analysis of Australian STEM education strategies. *Policy Futures in Education*, 17(2), 122-139. Doi: 10.1177/1478210318774190
- Nieveen, N. & Plomp, T. (2018). Curricular and implementation challenges in introducing twenty-first century skills in education. In *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 259-276): Springer.
- Orhan-Göksun, D. & Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130. Doi: 10.15390/EB.2017.7089.
- Özdemir-Özden, D., Karakuş-Tayşi, E., Kılıç-Şahin, H., Demir-Kaya, S. & Bayram, F. Ö. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları: Kütahya örneği. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 13(27), 1163-1184.
- Partnership for 21st Century Skills. (2015). P21 Framework Definitions. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). Curriculum and instruction: A 21st century skills implementation guide. The Partnership for 21st Century Skill. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519422.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Rutten, M., Ros, A., Kuijpers, M. & Kreijns, K. (2016). Usefulness of social network sites for adolescents' development of online career skills. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(4), 140-150.
- Saavedra, A. R. & Opfer, D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
- Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Research Progress Report. Knoxville, Tennessee: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sang, G., Liang, J. C., Chai, C. S., Dong, Y. & Tsai, C. C. (2018). Teachers' actual and preferred perceptions of twenty-first century learning competencies: A Chinese perspective. *Asia Pacific Education Review*, 19(3), 307-317. Doi: 10.1007/s12564-018-9522-0
- Sayın, Z. & Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni bir 21. yy. becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi. *Akademik Bilişim Konferansı*. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~Sadi/yayin/AB16_Sayin-Seferoglu_Kodlama.pdf adresinden edinilmiştir.
- Shidiq, A. S. & Yamtinah, S. (2019). Pre-service chemistry teachers' attitudes and attributes toward the twenty-first century skills. *Journal of Physics: Conference Series*. 1157, 042014.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630-634.
- Soh, T. M. T., Arsad, N. M. ve Osman, K. (2010). The relationship of 21st century skills on students' attitude and perception towards physics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(C), 546-554.

- Şahin, M. C., Arslan-Namlı, N. & Schreglmann, S. (2016). Kırsal kesimlerde okuyan 21. yüzyıl öğrencilerinin teknolojiden yararlanma düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 311-319.
- Timur, B. & Taşar, M. F. (2011). Teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven ölçeğinin (TPABÖGÖ) Türkçe'ye uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 839-856.
- Tuğluk, M. N. & Özkan, B. (2019). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim*, 1(4), 29-38.
- Urbani, J. M., Roshandel, S., Michaels, R. & Truesdell, E. (2017). Developing and modeling 21st-century skills with preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 27-50.
- Uyar, A. & Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 1-11.
- Valtonen, T., Hoang, N., Sointu, E., N'aykki, P., Virtanen, A., et al. (2021). How pre-service teachers perceive their 21st-century skills and dispositions: A longitudinal perspective. *Computers in Human Behavior*, 116, 106643
- Valtonen, T., Sointu, E. T., Kukkonen, J., Häkkinen, P., Järvelä, S., Ahonen, A., Näykki, P., Pöysä-Tarhonen, J. & Mäkitalo-Siegl, K. (2017). Insights into Finnish first-year pre-service teachers' twenty-first century skills. *Education and Information Technologies*, 22, 2055-2069.
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st-century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Yalçın-İncik, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğretme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099-1112.
- Yıldırım, B. & Şahin-Topalcengiz, E. (2019). STEM pedagogical content knowledge scale (STEMPCK): A validity and reliability study. *Journal of STEM Teacher Education*, 53(2), 1-20. Doi: 10.30707/JSTE53.2Yıldırım
- Yılmaz, E. & Alkış, M. (2019). 21. yüzyıl yeterlilikleri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 5(1), 125-154. Doi: 10.34137/jilses.578533
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) [Counsel of Higher Education (CoHE)]. (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Fen Bilgisi Ogretmenligi Lisans Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Fen_Bilgisi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Zulirfan, Z., Yennita, Y. & Rahmad, M. (2020). STEM at home: Provide scientific activities for students during the covid-19 pandemic. *Journal of Physics, Conference Series*, 1655(1). Doi: 10.1088/1742-6596/1655/1/012068

Ekler

Ek 1. Teknoloji Bilgi Düzeyi Anketi

Madde No	Teknoloji Bilgi Düzeyi Anketi	Hiç güvenmiyorum	Az güveniyorum	Orta derece güveniyorum	Çokça güveniyorum	Tamamen güveniyorum
	Teknoloji Kullanım Bilgi Düzeyi					
1	Bir İnternet sitesinden bilgisayarınızın sabit diskine resim kaydetmek.					
2	İhtiyaç duyduğunuz bir konu hakkında güncel bilgiler bulmak için İnternette arama yapmak.					
3	Dosya eklentisi olan bir e-posta göndermek.					
4	PowerPoint ya da benzeri bir program kullanarak basit bir sunum oluşturmak.					
5	Bir kelime işlem programında (MS Word gibi) içinde metin ve grafik olan bir belge oluşturmak.					
6	Yeni bir programı kendi kendinize öğrenmek.					
7	Kullanacağınız yeni bir programı bilgisayarınıza kurmak.					
8	Dijital bir fotoğraf çekmek ve düzenlemek.					
9	Bir video klip oluşturmak ve düzenlemek.					
	Sosyal Medya Kullanım Düzeyi					
10	Sosyal ağlarda yapılan paylaşımları okumak					
11	Sosyal ağlarda çevrimiçi video, müzik ve fotoğraflar oluşturmak					
12	Sosyal ağlarda arkadaşlar ile konuşma ve tartışmalar gerçekleştirmek					
13	Sosyal ağlarda çeşitli kaynakları (video, resim veya metin) paylaşmak					
14	Sosyal ağlarda ilgini çeken konularda bilgi aramak					

Examination of 21st-Century Skills of Pre-Service Teachers in Terms of Various Variables

İdris AKTAŞ¹

Abstract

Rapid developments in science and technology require teachers to have different knowledge and skills than in the past. For this reason, it is important for in/pre-service teachers to have 21st-century skills. This study aims to examine the 21st-century skills of pre-service teachers (PSTs) in terms of various variables. The study was carried out with 158 (114 female, 44 male) PSTs selected according to the convenient sampling method, at a state university in the central Black Sea region. The study is in descriptive model. Data were collected with personnel information form, multidimensional 21st-century skills scale and technology knowledge level questionnaire. Data were analyzed by descriptive statistics, independent and paired t-test, ANOVA and Pearson correlation. As a result, PSTs have moderate in the Entrepreneurship and innovation skills, and have very high level in Career consciousness, and have high level in other skills. According to the departments, science PSTs have higher level in the Entrepreneurship and innovation skills than primary and mathematics PSTs. According to gender, male PSTs have higher levels in the Entrepreneurship and innovation skills, females have higher levels in the Career consciousness. While there is a statistically significant relationship between the 21st-century skills of PSTs, excepted science PSTs, and their technology use knowledge level (TUKL), there is no relationship between social media usage level (SMUL). There is a relationship between the 21st-century skills and GPA of primary and mathematics PSTs.

Keywords: 21st-century skills, entrepreneurship, pre-service teachers, social media, use of technology

INTRODUCTION

Changes in the world due to the rapid developments in science and technology require teachers to have different knowledge and skills than in the past (Chai, Rahmawati & Jong, 2020; Murphy, MacDonald, Danaia & Wang, 2019; Yıldırım & Şahin-Topalcengiz, 2019). In this context, today's individuals are expected to have competencies such as information and technology literacy, problem solving, critical thinking, creative thinking, entrepreneurship, coding, social responsibility, cooperation and career awareness beyond literacy and mathematical skills (Chai, Jong, Yin, Chen & Zhou, 2019; DeCoito & Estaiteyeh, 2022; Murphy et al., 2019; Yıldırım & Şahin-Topalcengiz, 2019; Zulirfan, Yennita & Rahmad, 2020). These skills are generally referred to as 21st-century skills (Anagün, Atalay, Kılıç & Yaşar, 2016; Silva, 2009; Valtonen et al., 2021). It is thought that individuals with these skills will lead a more qualified life, can easily overcome the problems they encounter, and be successful by correctly evaluating the events in their working and social lives. (Anagün et al., 2016).

21st-Century Skills

21st-century skills are the skills required for individuals to be aware of the changes occurring in their environment, to adapt to these changes, to follow the rapidly developing information and technologies, to reach the right information by analyzing the data they reach by using high-level thinking skills, and to use this information in their working life and daily life (Anagün et al., 2016; Silva, 2009; Valtonen et al., 2021). These are skills that require knowledge and performance to be possessed together (Anagün et al., 2016). 21st-century skills have been classified differently

¹ Dr. Amasya University, Faculty of Education, Amasya-Türkiye. idrisaktasdr@gmail.com orcid.org/0000-0001-6265-6337

by different international organizations such as Partnership for 21st-Century Learning (P21), Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), International Society for Technology in Education (ISTE), European Union (EU) (P21, 2015; Valtonen et al., 2021; Voogt & Roblin, 2012). The common elements in these classifications are; cooperation, communication, information and communication technologies (ICT) literacy, creativity, critical thinking, problem solving, social and cultural competences (Voogt & Roblin, 2012). However, 21st-century skills are not limited to these as some of these skills are difficult to define, require knowledge and practice, and include interdisciplinary skills (Erten, 2019; Sayın & Seferoğlu, 2016).

21st-century skills are not new in the literature, but their importance has increased today (Silva, 2009). Because 21st-century skills emphasize the ability to apply and use information in different situations instead of keeping it in memory (Silva, 2009; Valtonen et al., 2021). These skills emphasize being an effective citizen instead of being a good citizen (Anagün et al., 2016; Ananiadou & Claro, 2009). Among these skills, technology literacy is very important. It is thought that individuals who have these skills will be more efficient and productive in their lives (Anagün et al., 2016; Cansoy, 2018; Erten, 2019).

Partnership for 21st-Century Skills [P21] is one of the most commonly accepted and studied skills frameworks in the international literature in terms of skills and competences (Beers, 2011; Brown, 2018; Cansoy, 2018; Lamb, Maire & Doecke, 2017). P21 defines 21st-century skills as the skills that individuals use while completing complex tasks and performing thinking and communication actions (P21, 2009). P21 divided these skills into three groups. This classification is given in Figure 1 (P21, 2009; 2015).

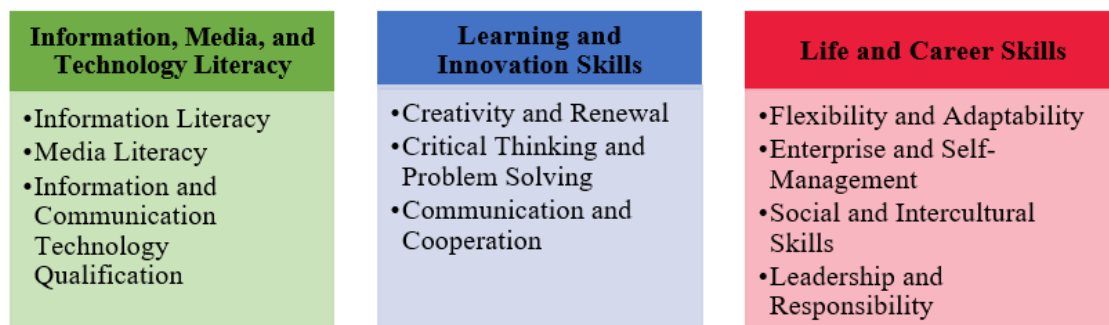


Figure 1. Classification of 21st-Century Skills

Information, Media, and Technology Literacy: These are skills that express individuals' ability to use rapidly developing technology effectively, to question the accuracy of the information they reach with technology, and to use technology in accordance with its purpose. Today, technology and information are increasing rapidly. This causes the spread of false information, as well as the use of technology for different purposes and the emergence of negative results. Therefore, it is significant that the information, media and technology skills are acquired by individual precisely. These skills include information, media, and communication-technology literacy. Individuals with these skills can access the right information faster, evaluate this information critically, and use this information to find solutions to the problems they encounter.

Learning and Innovation Skills: These are skills that express the development of learning and innovation that enable individuals to be ready for their increasingly complex working and social life. Among these skills, creativity, critical thinking, problem solving, communication and collaborative working skills are critically important skills. Individuals who have acquired these skills can analyze their thoughts about complex problems, put forward different and creative ideas for solutions to these problems, apply these ideas, express their thoughts effectively and work in harmony in a group by taking responsibility.

Life and Career Skills: These are skills that individuals need to maintain their success in their working and social lives. For this, individuals should have high-level thinking skills. Individuals' flexibility and adaptability, initiative and self-management, risk taking, responsibility and leadership skills are important. Individuals who have gained life and career skills fulfill the requirements of their roles such as student, teacher, working manager, can overcome uncertainties in their working lives, and respect differences that are open to criticism. These individuals can work independently and in interaction with other employees, setting their goals, providing their own motivation, using time effectively, producing original projects, continuing their learning throughout their lives.

21st-century skills are necessary skills for individuals to lead a more qualified life, to easily overcome the problems they encounter in all areas of their lives, to analyze the events in their working and social lives, to evaluate them correctly and to be successful (Anagün et al., 2016). These skills can be acquired by students at every level of education life, from primary school to higher education. Teachers have a great responsibility to ensure this. However, to require these skills to the individuals who will shape the future, teachers must first have these skills (Kereluik, Mishra, Fahnoe & Terry, 2013). For this reason, in/pre-service teachers should be trained in such a way as to enable students to acquire these skills (Saavedra & Opfer, 2012). It will be possible to acquire these skills through studies at the classroom, school, and system level (Nieveen & Plomp, 2018). For this, special attention should be paid to pre-service teachers (PSTs) so that they have 21st-century skills.

Rationale for the Study

When the literature is examined; it is seen that intensive work has been carried out on scale development to identify teachers' 21st-century skills (Anagün et al., 2016; Cevik & Senturk, 2019; Jia et al., 2016; Yılmaz & Alkış, 2019), identify their 21st-century skill levels (Cemaloğlu, Arslangilay, Üstündağ & Bilasa, 2019; Elekoğlu & Demirdağ, 2020; Gürültü, Aslan & Avcı, 2018; Gürültü, Aslan & Avcı, 2020; Shidiq & Yamtinah, 2019), comparing these skills according to the branches (Uyar & Çiçek 2021), and examine its relationship with various variables (Eğmir & Çengelli, 2020; Kozikoğlu & Özcanlı, 2020; Yalçın-İncik, 2020). On the other hand, it is seen that there are studies to determine the 21st-century skill and perception levels of PSTs on the basis of departments (Erten, 2019; Valtonen et al., 2017; 2021), and comparative analysis of these skills by region (Molano, 2020; Molano, Cammayo, Dioses & Dioses, 2020), obtain the opinions of PSTs about the skills that should be taught to students (Arslan, 2020), identify their needs to develop these skills (Urbani, Roshandel, Michaels & Truesdell, 2017), examine its relationship with various variables (Erdoğan & Eker, 2020; Gökbulut, 2020; Mugot & Sumbalan, 2019), and analysis of curricula in terms of these skills (Tuğluk & Özkan, 2019).

However, these studies either focused on a single department (Erdoğan & Eker, 2020; Geçgel, Kana, Vatansever & Çalık, 2020; Molano, 2020; Molano, Cammayo, Dioses & Dioses, 2020; Tuğluk & Özkan, 2019) or included PSTs from several departments as a mixed sample (Arslan, 2020; Erten, 2019; Urbani, Roshandel, Michaels & Truesdell, 2017; Valtonen et al., 2021). There are very few studies that comparatively examine the 21st-century skill levels of PSTs (Gökbulut, 2020; Özdemir-Özden, Karakuş-Tayşi, Kılıç-Şahin, Demir-Kaya & Bayram, 2018; Mugot & Sumbalan, 2019). Some of these studies were conducted with secondary school PSTs, while others examined the 21st-century skills under three dimensions. These dimensions are "information, media and technology skills", "learning and innovation skills" and "life and career skills". This reveals that there is a need for comparative studies of PSTs' skills by considering sub-skills.

Determining the 21st-century skills of pre-service teachers according to various variables and examining their relationship with these variables is important in terms of revealing the skills that need to be developed. While determining these skill levels, examining them in comparison with as many sub-dimensions as possible will be useful both to determine the dimensions that

need to be developed more specifically and to determine the skills that need to be developed according to the departments. Thus, it will be ensured that teachers who will raise individuals who are important for our future will be equipped with the 21st-century skills. Also, only the PTSs in first-grade of teacher education program were preferred in this study is crucial in respect of the determined 21st-century skill levels that are not affected by university education.

This study aims to examine the 21st-century skills of pre-service teachers (PSTs) in terms of various variables. In this context, the research questions are as follows:

1. What is the level of the scores of the PSTs from the 21st-century skills scale and its sub-dimensions?
2. Is there a statistically significant difference between the mean scores of the 21st-century skills scale and its sub-dimensions according to the departments of PSTs?
3. Is there a statistically significant difference between the mean scores of the 21st-century skills scale and its sub-dimensions according to the genders of PSTs?
4. Is there a statistically significant relationship between the technology use knowledge level (TUKL) and social media usage level (SMUL) scores and the scores of the 21st-century skills scale and its sub-dimensions?
5. Is there a statistically significant relationship between the university placement scores (UPS) and cumulative grade point averages (GPA) scores and the scores of the 21st-century skills scale and its sub-dimensions?

METHOD

Research Model:

The study is in the descriptive model using comparison and correlation patterns. It is a comparative study as it aims to examine the 21st-century skills of PSTs from primary education, preschool education, mathematics education, and science education departments according to department, gender, TUKL, and SMUL (Sözbilir, 2019). In addition, it is a correlational study since it aims to examine the relationship between the TUKL, SMUL, UPS, GPA, and mean scores of these skills (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Sample:

The study was carried out with 158 (114 female, 44 male) first grade PSTs selected according to the convenient sampling method at a state university in the central Black Sea region. They are 46 (34 Female, 12 Male) in primary education, 43 (31 Female, 12 Male) in preschool education, 43 (29 Female, 14 Male) in mathematics education and 26 (20 Female, 6 Male) in science education department. The average age of the PTSs is 19.93. The convenient sampling method is the sampling method in which the researchers prefer to work with the groups that they think they can easily access and they will serve the purpose of their research (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2011).

Data Collection Tools

Data were collected with personnel information form, multidimensional 21st-century skills scale and technology knowledge level questionnaire. Data collection tools prepared on Google Forms were applied in the classroom face-to-face on a volunteer basis.

Personnel Information Form

Possible variables that could affect PSTs' 21st-century skills were collected with a personnel information form. Depending on the research questions, the used personnel information form included department, gender, age, UPS, and GPA information.

Multidimensional 21st-Century Skills Scale

The scale was developed by Çevik and Şentürk (2019) for adolescent and early adulthood students in the 15-25 age group to measure 21st-century knowledge and skills multi-dimensionally. The scale consists of a total of 41 items and five sub-dimensions including Information and Technology Literacy, Critical Thinking and Problem Solving, Entrepreneurship and Innovation, Social Responsibility and Leadership and Career Awareness. The 5-point Likert-type scale is rated between “completely agree” and “strongly disagree”. Its validity was ensured by explanatory and confirmatory factor analysis and its reliability was ensured by test-retest method. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient for each sub-dimension was found above 0.70.

Technology Knowledge Level Questionnaire

It was created by the researcher to determine the technology use knowledge levels and social media usage levels of the PSTs by taking items from the scales in the literature. The technology knowledge level questionnaire was given Appendix 1. Technology Usage Knowledge Levels (TUKL) section items were formed by taking 9 items from the Technology Knowledge sub-dimension of the Technology Pedagogy Content Knowledge Self-Confidence scale adapted by Timur and Taşar (2011). Social Media Usage Levels (SMUL) consists of five items prepared by the researcher by adapting TUKL items to social media use. Items are rated on a five-range from “I never trust” to “I completely trust”.

Data Analysis

Descriptive statistics, dependent and independent t-tests for pairwise comparisons, ANOVA for multiple comparisons, and correlation analysis to reveal the relationship between variables were used in data analysis. The data were organized before the analysis of the data. First, negative statements were turned into positive. Second, the arithmetic average of the scores obtained from each data collection tool and sub-dimension was taken and standard scores were formed. Thus, the highest score that can be obtained from each data collection tool and its sub-dimensions was set as 5 and the lowest score was set as 1. Arithmetic mean scores were considered in descriptive statistics and predictive analyses. Third, it was checked whether the data conformed to the normal distribution. The skewness and kurtosis coefficients of the averages of the scores obtained from the 21st-century skills scale and its every sub-dimension were examined. The skewness coefficient ranges from 0.140 to -1.139, and the kurtosis coefficient ranges from 0.278 to 2.400. The fact that the skewness coefficient of the data is in the range of ± 2 and the kurtosis coefficient in the range of ± 7 is considered as an indicator of normal distribution (Bryne, 2010; Hair, Black, Babin & Anderson, 2010). Since the coefficient values obtained in this study were within the range of the criterion values, the data were accepted to have a normal distribution.

Descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation were used to determine the 21st-century skill levels of the PSTs. While evaluating the 21st-century skill levels of the PSTs, the 1–5 point range is divided into 5 equal intervals, it was defined that the range of 1.00-1.80 is “very low”, 1.81-2.60 is “low”, 2.61-3.40 is “medium”, 3.41-4.20 is “high”, and 4.21-5.00 is “very high” skill level. Comparisons of the PSTs’ 21st-century skills and their sub-dimensions by gender were analyzed by independent t-test. Comparisons of TUKL and SMUL mean scores were analyzed with the paired-sample t-test. ANOVA and then pairwise comparison (LSD) analyzes were used as it involves comparing the mean scores of more than two groups while making comparisons according to their departments. The relationship between PSTs’ scores on TUKL, SMUL, UPS, GPA, and 21st-century skills and sub-dimensions was tested with Pearson correlation analysis.

Reliability and Validity

Precautions have been taken to ensure that the data collected from PSTs are valid and reliable. The data were collected face to face in the classroom environment through the Google forms

under the control of the researcher. The participants were informed about the purpose of the study, it was stated that the confidentiality of the data would be ensured, and then the data were collected on a voluntary basis. To ensure the reliability of the data, the Cronbach alpha internal consistency coefficient of the 21st-century skills scale and its sub-dimensions was calculated. Alpha is calculated as 0,92 for the total score, 0.87 for Information and Technology Literacy Skills, 0.83 for Critical Thinking and Problem-Solving Skills, 0.88 for Entrepreneurship and Innovation Skills, 0.71 for Social Responsibility and Leadership Skills, and 0.80 for Career Consciousness. These values show that the collected data is reliable.

FINDINGS

21st-Century Skill Levels of PSTs

The descriptive statistics of the scores of the PSTs from the multidimensional 21st-century skills scale and its sub-dimensions are given in Table 1.

Table 1. Descriptive Statistics of the PSTs' Scores from the 21st-Century Skills Scale and its Sub-Dimensions

21st-Century Skills	Departments									
	Primary		Pre-School		Mathematics		Science		Total	
	X	SD	X	SD	X	SD	X	SD	X	SD
Information and Technology Literacy	3.93	0.40	4.03	0.43	3.87	0.40	3.87	0.39	3.93	0.41
Critical Thinking and Problem-Solving	3.87	0.67	3.89	0.96	3.92	0.51	3.74	0.71	3.87	0.73
Entrepreneurship and Innovation	3.36	0.49	3.59	0.76	3.39	0.54	3.71	0.45	3.49	0.59
Social Responsibility and Leadership	3.64	0.56	3.51	0.62	3.77	0.53	3.68	0.57	3.65	0.58
Career Consciousness	4.30	0.52	4.37	0.48	4.33	0.53	4.31	0.54	4.33	0.51
Mean of Total Score	3.81	0.36	3.90	0.44	3.82	0.39	3.86	0.37	3.84	0.39

The arithmetic mean of the scores from each dimension is given.

Table 1 shows that the PSTs have the highest skill level in the career consciousness sub-dimension of the 21st-century skills. The skill levels in this dimension are very high for all departments. They have the lowest skill level in the Entrepreneurship and Innovation sub-dimension. In this skill dimension, primary and mathematics PSTs have a medium level of skill, while science and pre-school education PSTs have a high level of skills. In other sub-dimensions, PSTs have a high level of skills.

Comparison of the 21st-Century Skills of the PSTs According to Their Departments

The comparison of the mean scores of the 21st-century skills scale and its sub-dimensions according to the departments of the PSTs were tested with ANOVA. The results are given in Table 2.

Table 2. ANOVA Results of the 21st-Century Skills Scale and its Sub-Dimensions Scores According to the Departments

21st-Century Skills	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2	Dif.
Information and Technology Literacy	Between Groups	.688	3	.229	1.392	.247		
	Within Groups	25.373	154	.165				
	Total	26.062	157					
<i>Critical Thinking and Problem-Solving</i>	Between Groups	.580	3	.193	.359	.783		
	Within Groups	82.923	154	.538				
	Total	83.503	157					
Entrepreneurship and Innovation	Between Groups	2.974	3	.991	2.903	.037*	0.05	S>M S>P
	Within Groups	52.595	154	.342				
	Total	55.569	157					
<i>Social Responsibility and Leadership</i>	Between Groups	1.446	3	.482	1.468	.225		
	Within Groups	50.570	154	.328				
	Total	52.016	157					
Career Consciousness	Between Groups	.122	3	.041	.155	.927		
	Within Groups	40.571	154	.263				
	Total	40.693	157					
Mean of Total Score	Between Groups	.248	3	.083	.536	.658		
	Within Groups	23.729	154	.154				
	Total	23.977	157					

S=Science, M=Mathematics, P= Primary, Dif.=Difference, * $p < 0.05$

Table 2 shows that there is a significant difference among the scores of the PSTs that they had only in the Entrepreneurship and Innovation sub-dimension according to their departments ($F_{(3, 154)} = 2.903$, $p < 0.05$). This difference has a weak effect size ($\eta^2 = 0.05$). According to LSD pairwise comparisons, the mean scores of science PSTs were higher than mathematics and primary PSTs.

Comparison of the 21st-Century Skills of the PSTs According to Their Gender

The comparison of the mean scores of the 21st-century skills scale and its sub-dimensions according to the gender of the PSTs were tested with independent sample t-test. The results are given in Table 3.

Table 3. Independent Sample t-test Results of the 21st-Century Skills Scale and its Sub-Dimensions Scores According to the Gender

21st-Century Skills	Variables	n	X	SD	t	df	p	d
Information and Technology Literacy	Female	114	3.92	0.34	-.617	55.973	.540	
	Male	44	3.97	0.55				
Critical Thinking and Problem-Solving	Female	114	3.91	0.66	1.045	62.555	.300	
	Male	44	3.76	0.88				
Entrepreneurship and Innovation	Female	114	3.41	0.57	-2.744	156	.007**	-0.48
	Male	44	3.69	0.62				
Social Responsibility and Leadership	Female	114	3.66	0.57	.377	156	.707	
	Male	44	3.62	0.60				
Career Consciousness	Female	114	4.38	0.47	2.185	156	.030*	0.38
	Male	44	4.19	0.58				
Mean of Total Score	Female	114	3.83	0.35	-.427	60.154	.671	
	Male	44	3.87	0.49				

**p<0.01, *p<0.05

Table 3 shows that there is a significant difference in favor of males in the Entrepreneurship and Innovation sub-dimension ($t_{(156)} = -2.744$, $p < 0.01$), in favor of females in the Career Consciousness sub-dimension ($t_{(156)} = 2.185$, $p < 0.05$) among the mean scores of the PSTs. These differences have moderate effect size ($ES = -0.48$; 0.38).

Comparison of the PSTs' TUKL and SMUL Scores

The comparisons of the mean scores of TUKL and SMUL of the PSTs according to their departments were analyzed with the paired-sample t-test. The results are given in Table 4.

Table 4. Paired-sample t-test Results of the mean scores of TUKL and SMUL of PSTs

Departments	Variables	n	X	SD	t	df	p
Primary	TUKL	46	3.18	0.61	-.347	45	.730
	SMUL	46	3.21	0.82			
Pre-School	TUKL	43	3.00	0.57	-.455	42	.652
	SMUL	43	3.06	0.88			
Mathematics	TUKL	43	3.04	0.67	.133	42	.895
	SMUL	43	3.02	0.68			
Science	TUKL	26	3.33	0.74	.824	25	.418
	SMUL	26	3.20	1.02			
Total	TUKL	158	3.12	0.64	.015	157	.988
	SMUL	158	3.11	0.83			

TUKL = Technology use knowledge level, SMUL = Social media use level.

Table 4 shows that there is no significant difference between the PSTs' TUKL and SMUL mean scores in each department and total. However, although there is no statistically significant

difference, it is seen that the standard deviation scores of the SMUL are higher than the TUKL scores. In other words, while the TUKL scores are close to each other, the SMUL scores are more variable.

The Relationship between the PSTs' TUKL, SMUL, and the 21st-Century Skills Scale and its Sub-Dimensions Scores

Pearson correlation analysis was used to test whether there is a relationship between the PSTs' TUKL, SMUL, and the mean scores of the 21st-century skills and its sub-dimensions. The results are given in Table 5.

Table 5. Pearson Correlation Analysis Results for the PSTs' TUKL, SMUL, and the mean scores of the 21st-century skills and its sub-dimensions

Departments	Variables	21st-Century Skills					Mean of Total Score
		Information and Technology Literacy	Critical Thinking and Problem-Solving	Entrepreneurship and Innovation	Social Responsibility and Leadership	Career Consciousness	
Primary	TUKL	.454**	.323*	.357*	.170	.306*	.483**
	SMUL	.308*	.224	.075	.122	.204	.273
Pre-School	TUKL	.299	.193	.193	.312*	.252	.333*
	SMUL	.176	.210	.054	.183	.065	.189
Mathematics	TUKL	.462**	.372*	.292	.433**	.302*	.459**
	SMUL	.224	.344*	.066	.419**	.304*	.287
Science	TUKL	.419*	.006	.245	.335	-.056	.275
	SMUL	.187	-.123	.160	.356	-.012	.136
Total	TUKL	.379**	.201*	.258**	.304**	.209**	.379**
	SMUL	.217**	.160*	.075	.241**	.138	.215**

N (Primary) = 46, N (Pre-School) = 43, N (Mathematics) = 43, N (Science) = 26, *p<.05, **p<.01.

Table 5 shows that there is a statistical relationship between the 21st-century skills scale scores and the TUKL scores ($r_{(158)}=0.379$; $p<0.01$) and the SMUL scores ($r_{(158)}=0.215$; $p<0.01$) for the total of the PSTs. When the relationship between the variables according to the departments is examined, there is a statistically significant relationship between the total scores of the 21st-century skills scale and the TUKL scores, excluding the science PSTs, while there is no statistically significant relationship between the SMUL scores. When the relationship between the scores of the sub-dimensions of the 21st-century skills scale according to the departments is examined, there is a statistically significant relationship between the TUKL scores and the scores of all sub-dimensions for the primary PSTs, excluding the Social Responsibility and Leadership, there is no statistically significant relationship between the SMUL scores and scores of all sub-dimensions, excluding the Information and Technology Literacy. While there is a statistically significant relationship between the SMUL scores and the scores of the Information and Technology Literacy sub-dimension for the pre-school PSTs, there is no significant relationship between the scores of other sub-dimensions. While there is a statistically significant relationship between the TUKL scores and the scores of all sub-dimensions for the mathematics PSTs,

excluding Entrepreneurship and Innovation, there is a statistically significant relationship between the SMUL scores and the score of all sub-dimensions, excluding Information and Technology Literacy and Entrepreneurship and Innovation. While there is a statistically significant relationship between the TUKL scores and the scores of the Information and Technology Literacy sub-dimension for the science PSTs, there is no significant relationship between scores of other sub-dimensions.

The Relationship between the PSTs' UPS, GPA, and the 21st-Century Skills Scale and its Sub-Dimensions Scores

Pearson correlation analysis was used to test whether there is a relationship between the PSTs' UPS, GPA, and the mean scores of the 21st-century skills and its sub-dimensions. The results are given in Table 6.

Table 6. Pearson Correlation Analysis Results for the PSTs' UPS, GPA, and the mean scores of the 21st-century skills and its sub-dimensions

Departments	Variables	21st-Century Skills					Mean of Total Score
		Information and Technology Literacy	Critical Thinking and Problem-Solving	Entrepreneurship and Innovation	Social Responsibility and Leadership	Career Consciousness	
Primary	UPS	.062	.111	-.003	-.048	-.055	.036
	GPA	.271	.267	.243	.135	.196	.327*
Pre-School	UPS	.048	.006	.001	-.022	.303*	.064
	GPA	.125	.179	.248	.100	.051	.229
Mathematics	UPS	.240	-.016	-.098	-.012	.172	.085
	GPA	.466**	.424**	.306*	.539**	.405**	.510**
Science	UPS	-.179	-.371	.027	.281	.032	-.117
	GPA	.252	.109	.260	.171	.328	.302
Total	UPS	.089	.065	-.104	-.012	.078	.026
	GPA	.206**	.218**	.152	.198*	.200*	.261**

N (Primary) = 46, N (Pre-School) = 43, N (Mathematics) = 43, N (Science) = 26, UPS = university placement scores, GPA = cumulative grade point averages, * $p < .05$, ** $p < .01$.

Table 6 shows that there is a statistical relationship between the GPA scores and the 21st-century skills scale scores ($r_{(158)}=0.261$; $p < 0.01$) and the scores of all sub-dimensions, excluding Entrepreneurship and Innovation, there is not a statistical relationship between the UPS scores and the 21st-century skills scale scores ($r_{(158)}=0,026$; $p > 0,05$) and the scores of all sub-dimensions. When the relationship between the variables according to the departments is examined, there is not a statistically significant relationship between the total scores of the 21st-century skills scale and the UPS and GPS score for science and pre-school PSTs, there is a statistically significant relationship between the total scores of the 21st-century skills scale and the GPS score for primary and mathematics PSTs. When the sub-dimensions of the 21st-century skills scale are examined, there is not a statistical relationship between the total scores of the 21st-century skills scale and the UPS and GPS score for science and primary PSTs. There is a

statistical relationship between only UPS scores and career awareness scores for pre-school education PSTs. There is a statistical relationship between the GPA scores and the scores of all sub-dimensions of the 21st-century skills scale, while there is not a statistical relationship between the UPS scores and the scores of all sub-dimensions of the 21st-century skills scale for mathematics PSTs.

DISCUSSION and CONCLUSION

As a result, it was determined that the PSTs had a moderate level in the "Entrepreneurship and Innovation" skill, a very high level in the "Career Awareness" skill, and a high level in other skills. These findings are in line with the previous study findings (Donmuş-Kaya & Akpunar, 2018; Erten, 2019; Kozikoğlu & Altunova, 2018; Uyar & Çiçek, 2021). It is also consistent with the findings of the study that teachers have an intermediate or a high level of 21st-century teaching skills (Ainley & Luntley, 2007; Bunker, 2012; Göksun, 2016; Sanders & Rivers, 1996). The probable reason why the PSTs have a very high level of skills in the dimension of career awareness may be that the Career Planning course is taught in the faculty of education. In this course, they learn about various professions, primarily the teaching profession. This may have resulted in a very high-level result as it affected their cognitive structure. On the other hand, the reason why they have medium-level skills in the Entrepreneurship and Innovation dimension may be that PSTs have not yet been involved in a study to develop various projects since they are in the first year of education faculty. This lack of experience may have caused them to be unable to visualize the results of any attempt in their minds. Another reason why PSTs have a high level of 21st-century skills may be that they have a high level of information and technology literacy (Sang, Liang, Chai, Dong & Tsai, 2018). That's because sub-dimensions of 21st-century skills are interrelated (Çevik & Şentürk, 2019). Today, technology is a part of the life of PSTs and they have the skills to access information quickly and use the internet and social networks effectively (Günüç, Odabaşı, & Kuzu, 2013), therefore their other skills may have been positively affected by this situation.

When the skill levels of the PSTs were compared according to their departments, it was seen that only in the Entrepreneurship and Innovation dimension, did the science PSTs have a higher level of skill than the mathematics and primary PSTs. This finding is consistent with the findings of some studies revealing that there is a difference between the 21st-century skills of teachers according to the branches (Kozikoğlu & Özcanlı, 2020). On the other hand, it is inconsistent with the findings of some studies revealing that there is no difference in the 21st-century skill levels of PSTs according to the departments (Erten, 2019). The possible reason for this situation may be that, unlike other studies, science PSTs were included in the sample. It may be due to the fact that science PSTs look at new design-oriented ideas in their environment because the content of the subject area they are educated includes concepts related to daily life (MoNE, 2018; CoHE, 2018). In addition, when the skill levels of the PSTs were compared according to their gender, male PSTs have higher levels in the Entrepreneurship and innovation skills, females have higher levels in the career consciousness. This finding contradicts the findings of previous studies revealing that there is no difference between 21st-century skills according to gender (Donmuş-Kaya & Akpunar, 2018; Erten, 2019; Gürültü, Aslan & Avcı, 2020; Gürültü, Aslan & Avcı, 2018; Kozikoğlu & Altunova, 2018; Kozikoğlu & Özcanlı, 2020; Uyar & Çiçek 2021; Yalçın-İncik, 2020). The possible reason for the differences with the previous study findings may be that comparisons were made in the sub-dimensions of the 21st-century skills in this study. In this study, when comparing the gender, there was no difference in the total score, but a difference was found in the sub-dimensions. The reason why female PSTs have higher career awareness may be due to their higher levels of dedication to the profession (Kozikoğlu & Özcanlı, 2020). The fact that female teachers enjoy their profession may have positively affected their knowledge in terms of career awareness.

When the relationship between the 21st-century skills scores and TUKL and SMUL scores is examined for each department, while there is a statistically significant relationship between 21st-century skills scores of the PSTs and their TUKL scores, excluding the science PSTs, there is no relationship between the 21st-century skills scores of the PSTs and their SMUL scores. This finding partially contradicts the findings of the study, which revealed that there is no difference between the 21st-century skill scores according to the levels of internet and computer use (Donmuş-Kaya & Akpunar 2018). This reveals that the use of technology to access information and use it in working life positively affects the 21st-century skills. This claim is supported by the findings of the studies showing that the efficacy of using information and communication technologies is positively correlated with 21st-century skills (Sang, Liang, Chai, Dong & Tsai, 2018). On the other hand, it has been revealed that the use of social media does not affect these skills. This is supported by the finding that although social networking sites have provided resource-rich and powerful online environments, they have no impact on career awareness-specific 21st-century skills development (Rutten et al., 2009). Besides, there is a relationship between the 21st-century skills scores and GPA scores of primary and mathematics PSTs. This is in line with the findings in the studies conducted with students that the 21st-century skills of students in all levels of the academics level have improved positively (Eryılmaz & Uluyol, 2015; Orhan-Göksun & Kurt, 2017; Soh, Arsad & Osman, 2010; Şahin et al., 2016). The 21st-century skills emphasize creativity, critical thinking, and problem-solving competencies (Anagün et al., 2016; Gelen, 2017). These competencies enable PSTs to have knowledge as well as to acquire new knowledge and adapt it to different situations (Erten, 2019). These competencies may have positively affected students' higher-order thinking skills, leading to an increase in their academic achievement such as GPA.

This study has some limitations. First, in this study, data were collected with self-assessment data collection tools, in which the PSTs evaluated themselves. While the data collection tools, in which self-assessment is made, are sufficient to measure knowledge, they are insufficient to measure skills (Aktaş & Özmen, 2022). Also, the use of these data collection tools may have caused pre-service teachers to reflect their knowledge levels higher than they are. For this reason, supporting this study with data collection tools in which performance evaluations are made may lead to different findings. Second, this study was conducted in a university sample. It may be possible to reach different results when the study is repeated in different universities.

In conclusion, it can be said that the PSTs have 21st-century skills. However, sub-dimensions of 21st-century skills differ according to the PSTs' department, gender, and use of technology. For this reason, the efforts to develop 21st-century skills of PSTs should be carried out with performance-based activities, considering variables such as department, gender, and level of technology use. Also, Entrepreneurship and Innovation skills should be especially emphasized while developing 21st-century skills for PSTs.

REFERENCES

- Ainley, J. & Luntley, M. (2007). Towards an articulation of expert classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1127-1138.
- Aktaş, İ. & Özmen, H. (2022). Assessing the performance of Turkish science pre-service teachers in a TPACK-practical course. *Education and Information Technologies*, 27, 3495-3528.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlik alguları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). *21st-century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Arslan, A. (2020). Öğretmen adayları perspektifinden pandemi öncesi ve sonrası öğrencilere kazandırılması gereken 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 553-571.
- Beers, S. Z. (2011). 21st century skills Preparing students for their future [https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st century skills.pdf](https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st%20century%20skills.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Brown, S. (2018). *Best Practices in 21st Century Learning Environments: A Study of Two P21 Exemplar Schools* (Doktora tezi), Brandman, California.
- Bunker, D. H. (2012). *Teachers' Orientation to Teaching and Their Perceived Readiness for 21st Century Learners* (Doktora tezi). The University of Texas at Arlington.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Cemaloğlu, N., Arslangilay, A. S., Üstündağ, M. T. & Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik alguları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 845-874.
- Chai, C. S., Jong, M., Yin, H. B., Chen, M. & Zhou, W. (2019). Validating and modelling teachers' technological pedagogical content knowledge for integrative science, technology, engineering and mathematics education. *Educational Technology & Society*, 22(3), 61-73.
- Chai, C. S., Rahmawati, Y. & Jong, M. S. Y. (2020). Indonesian science, mathematics, and engineering preservice teachers' experiences in STEM-TPACK design-based learning. *Sustainability*, 12(9050), 1-14. Doi: 10.3390/su12219050
- Çevik, M. & Şentürk C. (2019). Multidimensional 21st century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 14(1), 011-028.
- DeCoito, I. & Estaiteyeh, M. (2022). Transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic: An exploration of STEM teachers' views, successes, and challenges. *Journal of Science Education and Technology*, 31, 340-356. Doi: 10.1007/s10956-022-09958-z
- Donmuş-Kaya, V. & Akpunar, B. (2018). An investigation of prospective teachers' 21st century skills effect about digital storytelling events. *MANAS Journal of Social Studies*, 7(4), 1-10.
- Eğmir, E. & Çengelli, S. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordama gücü. *Journal of History School*, 45, 1045-1077.
- Elekoğlu, F. & Demirdağ, S. (2020). Investigation of school principals' 21st century skills, communication skills, and leadership styles according to teachers' perceptions. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8, 101-117.
- Erdoğan, D. & Eker, C. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının 21. yy becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8, 118-148.
- Erten, P. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik alguları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Millî Eğitim*, 49(227), 33-64.
- Eryılmaz, S. & Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.

- Geçgel, H., Kana, F., Vatansever, Y. Y. & Çalık, F. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1646-1669.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Gökbulut, B. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 15(1), 127-141.
- Göksun, D. O. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gustiani, I., Widodo, A. & Suwarma, I. R. (2017). Development and validation of science, technology, engineering and mathematics (STEM) based instructional material. *AIP Conference Proceedings*, 1848, 060001.
- Günüç, S., Odabaşı, H. & Kuzu, A. (2013). 21. Yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Gürültü, E., Aslan M. & Alcı B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliklerinin 21. yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*. 6(71), 543-560.
- Gürültü, E., Aslan, M. & Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798.
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010) *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Educational International.
- Jia, Y., Oh, Y. J., Sibuma, B., LaBanca, F. & Lorentson, M. (2016). Measuring twenty-first century skills: Development and validation of a scale for in-service and pre-service teachers. *Teacher Development*, 20(2), 229-252. Doi: 10.1080/13664530.2016.1143870
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C. & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning? *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127-140.
- Kozikoğlu, İ. & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531. Doi: 10.5961/jhes.2018.293.
- Kozikoğlu, İ. & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 270-290.
- Lamb, S., Maire, Q. & Doecke, E. (2017). *Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review*. Project Report. NSW Department of Education, Sydney.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) [Ministry of National Education in Turkey (MoNE)]. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu, Ankara.
- Molano, T. C. (2020). The skills of pre-service teachers of region II, Philippines in the 21st century. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9(2), 4108-4110.
- Molano, T. C., Cammayo, R. P., Dioses, G. M. & Dioses, J. L. (2020). The comparative analysis of self-assessment of pre-service physical science teachers on the extent of their acquisition of the 21st century skills in selected regions in the Philippines. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9(2), 865-867.
- Mugot, D. C. & Sumbalan, E. B. (2019). The 21st century learning skills and teaching practices of pre-service teachers: Implication to the New Philippine teacher education curriculum. *International Journal of Multidisciplinary Research and Publications*, 2(1), 22-28.
- Murphy, S., MacDonald, A., Danaia, L. & Wang, C. (2019). An analysis of Australian STEM education strategies. *Policy Futures in Education*, 17(2), 122-139. Doi: 10.1177/1478210318774190

- Nieveen, N. & Plomp, T. (2018). Curricular and implementation challenges in introducing twenty-first century skills in education. In *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 259-276): Springer.
- Orhan-Göksun, D. & Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130. Doi: 10.15390/EB.2017.7089.
- Özdemir-Özden, D., Karakuş-Tayşi, E., Kılıç-Şahin, H., Demir-Kaya, S. & Bayram, F. Ö. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları: Kütahya örneği. *Turkish Studies- Educational Sciences*, 13(27), 1163-1184.
- Partnership for 21st Century Skills. (2015). P21 Framework Definitions. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). Curriculum and instruction: A 21st century skills implementation guide. The Partnership for 21st Century Skill. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519422.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Rutten, M., Ros, A., Kuijpers, M. & Kreijns, K. (2016). Usefulness of social network sites for adolescents' development of online career skills. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(4), 140-150.
- Saavedra, A. R. & Opfer, D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
- Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Research Progress Report. Knoxville, Tennessee: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sang, G., Liang, J. C., Chai, C. S., Dong, Y. & Tsai, C. C. (2018). Teachers' actual and preferred perceptions of twenty-first century learning competencies: A Chinese perspective. *Asia Pacific Education Review*, 19(3), 307-317. Doi: 10.1007/s12564-018-9522-0
- Sayın, Z. & Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni bir 21. yy. becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi. *Akademik Bilişim Konferansı*. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~Sadi/yayin/AB16_Sayin-Seferoglu_Kodlama.pdf adresinden edinilmiştir.
- Shidiq, A. S. & Yamtinah, S. (2019). Pre-service chemistry teachers' attitudes and attributes toward the twenty-first century skills. *Journal of Physics: Conference Series*. 1157, 042014.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630-634.
- Soh, T. M. T., Arsad, N. M. ve Osman, K. (2010). The relationship of 21st century skills on students' attitude and perception towards physics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(C), 546-554.
- Şahin, M. C., Arslan-Namlı, N. & Schreglmann, S. (2016). Kırsal kesimlerde okuyan 21. yüzyıl öğrencilerinin teknolojiye yararlanma düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 311-319.
- Timur, B. & Taşar, M. F. (2011). Teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven ölçeğinin (TPABÖGÖ) Türkçe'ye uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 839-856.
- Tuğluk, M. N. & Özkan, B. (2019). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim*, 1(4), 29-38.
- Urbani, J. M., Roshandel, S., Michaels, R. & Truesdell, E. (2017). Developing and modeling 21st-century skills with preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 27-50.
- Uyar, A. & Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 1-11.
- Valtonen, T., Hoang, N., Sointu, E., N'aykki, P., Virtanen, A., et al. (2021). How pre-service teachers perceive their 21st-century skills and dispositions: A longitudinal perspective. *Computers in Human Behavior*, 116, 106643
- Valtonen, T., Sointu, E. T., Kukkonen, J., Häkkinen, P., Järvelä, S., Ahonen, A., Näykki, P., Pöysä-Tarhonen, J. & Mäkitalo-Siegl, K. (2017). Insights into Finnish first-year pre-service

- teachers' twenty-first century skills. *Education and Information Technologies*, 22, 2055-2069.
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st-century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321.
- Yalçın-İncik, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğretene becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099-1112.
- Yıldırım, B. & Şahin-Topalcengiz, E. (2019). STEM pedagogical content knowledge scale (STEMPCK): A validity and reliability study. *Journal of STEM Teacher Education*, 53(2), 1-20. Doi: 10.30707/JSTE53.2Yildirim
- Yılmaz, E. & Alkış, M. (2019). 21. yüzyıl yeterlilikleri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 5(1), 125-154. Doi: 10.34137/jilses.578533
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) [Counsel of Higher Education (CoHE)]. (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Fen_Bilgisi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden edinilmiştir.
- Zulirfan, Z., Yennita, Y. & Rahmad, M. (2020). STEM at home: Provide scientific activities for students during the covid-19 pandemic. *Journal of Physics, Conference Series*, 1655(1). Doi: 10.1088/1742-6596/1655/1/012068

Appendice 1:

Technology Knowledge Survey for Turkish Version

Madde No	Teknoloji Bilgi Düzeyi Anketi	Hiç güvenmiyorum	Az güveniyorum	Orta derece güveniyorum	Çokça güveniyorum	Tamamen güveniyorum
	Teknoloji Kullanım Bilgi Düzeyi					
1	Bir İnternet sitesinden bilgisayarınızın sabit diskine resim kaydetmek.					
2	İhtiyaç duyduğunuz bir konu hakkında güncel bilgiler bulmak için İnternette arama yapmak.					
3	Dosya eklentisi olan bir e-posta göndermek.					
4	PowerPoint ya da benzeri bir program kullanarak basit bir sunum oluşturmak.					
5	Bir kelime işlem programında (MS Word gibi) içinde metin ve grafik olan bir belge oluşturmak.					
6	Yeni bir programı kendi kendinize öğrenmek.					
7	Kullanacağınız yeni bir programı bilgisayarınıza kurmak.					
8	Dijital bir fotoğraf çekmek ve düzenlemek.					
9	Bir video klip oluşturmak ve düzenlemek.					
	Sosyal Medya Kullanım Düzeyi					
10	Sosyal ağlarda yapılan paylaşımları okumak					
11	Sosyal ağlarda çevrimiçi video, müzik ve fotoğraflar oluşturmak					
12	Sosyal ağlarda arkadaşlar ile konuşma ve tartışmalar gerçekleştirmek					
13	Sosyal ağlarda çeşitli kaynakları (video, resim veya metin) paylaşmak					
14	Sosyal ağlarda ilgini çeken konularda bilgi aramak					

Ortaokul Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimleri ve Algılarının İncelenmesi

Examination of Secondary School Students' Tolerance Tendencies and Perceptions

Mavi AKKAYA YILMAZ¹ Gökçe KILIÇOĞLU²

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin ve algılarının belirlenmesidir. Araştırma karma araştırma desenlerinden biri olan yakınsayan paralel desende yürütülmüştür. Çalışma Aydın ilinde bulunan üç ortaokulda gerçekleştirilmiş ve çalışmaya 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 392 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda veriler Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen "Hoşgörü Eğilimi Ölçeği", nitel boyutunda ise araştırmacılar tarafından geliştirilen hoşgörü metafor formu kullanılarak toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizi, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, eta-kare, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü ANOVA testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, ailelerini hoşgörülü olarak görme ve hoşgörüyü öğrenmelerindeki etkili olan faktör değişkenlerine göre hoşgörü eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ailelerini hoşgörülü olarak değerlendiren öğrencilerin ve hoşgörüyü ailelerinden öğrenen öğrencilerin hoşgörü eğilim puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde ise öğrencilerin büyük bir kısmının hoşgörüyü olumlu bir unsur olarak algıladıkları gözlenirken küçük bir kısmının da olumsuz bir unsur olarak algıladığı gözlenmiştir. Ayrıca az bir öğrenci grubunun da hoşgörüyü değişkenlik gösterebilen bir unsur olarak algıladıkları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hoşgörü, hoşgörü eğilimi, ortaokul öğrencisi, metafor

Abstract

The aim of this research is to determine the tolerance tendencies and perceptions of secondary school students. The research was carried out in convergent parallel design, which is one of the mixed research designs. The study was conducted in three secondary schools in Aydın, and a total of 392 secondary school students studying in the 5th, 6th, 7th and 8th grades were participated in the study. In the quantitative dimension of the study, the data were collected using the "Tolerance Tendency Scale" developed by Çalışkan and Sağlam (2012), and in the qualitative dimension, the tolerance metaphor form developed by the researchers was used. The data obtained from the study were analyzed using content analysis, frequency, percentage, arithmetic mean, eta -square, independent groups t-test and one-way ANOVA tests. As a result of the study, it was determined that the tolerance tendencies of the students did not differ significantly according to the gender and class variable, and the tolerance tendencies of the students differed significantly according to the factor variables that were effective in seeing their families as tolerant and learning tolerance. As a result of the research, it was determined that students who evaluate their families as tolerant and students who learn tolerance from their families have higher tolerance tendency score averages. When the metaphors developed by the students were examined, it was observed that while most of the students perceived tolerance as a positive element, a small part of them perceived it as a negative element. Furthermore, it was determined that a small group of students perceived tolerance as a variable that could vary.

Keywords: Tolerance, tolerance tendency, middle school student, metaphor

¹ Dr., Öğr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın, Türkiye., mavi.akkaya@adu.edu.tr., <https://orcid.org/0000-0003-3005-9559>

² Doç., Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye., gkilocoglu@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6125-1853>

GİRİŞ

İnsanların birlikte yaşamaları ve toplumda huzurlu olmaları için bir takım değerlere sahip olmaları gerekir. Çünkü insanların davranışları birbirlerinden oldukça farklıdır ve bu farklılık çok sayıda değişkenle ilişkilidir. Bu farklılıkları zenginlik olarak görmede hoşgörünün önemli bir fonksiyonu olduğu söylenebilir (Kalın & Nalçacı, 2017).

Hoşgörü iki ayrı dilden gelen iki sözcüğün birleşimi ile oluşan bir sözcüktür. “Hoş”, beğenilen, duyguları okşayan anlamına gelen Farsça bir sözcüktür. “Görü” ise, görme yetisini anlatan Türkçe bir sözcüktür. Hoşgörü kavramının batı dillerindeki karşılığı “tolerans”, Arapça ve Osmanlıca’daki karşılığı ise “müsamaha” olarak geçmektedir (Karaman Kepenekçi, 2004). TDK hoşgörüyü “her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiği kadar hoş görme durumu” olarak tanımlarken; Büyükkaragöz, (1990, s.22) hoşgörüyü, insanların başka insanların her türlü duygu, düşünce ve davranışlarını anlayabilmek ve kabullenebilmek için o kişilere karşı koşulsuz sevgi, saygı ve güven duyarak kurdukları bir iletişim süreci olarak tanımlamaktadır. UNESCO tarafından 1995 yılında yayımlanan Hoşgörü İlkeleri Bildirgesi’nde (Declaration of Principles on Tolerance) hoşgörünün; dünyanın zengin çeşitliliğine saygı duymak, kabul ve takdir etmek olduğu ifade edilmekle beraber insan haklarını koruyan ve dikkate alan bir sorumluluk olduğunun da altı çizilmiştir (UNESCO, 1995). Hoşgörü, açık fikirli olma, affedebilme, özrü kabul edebilme, sabırlı olma ve kendisine davranılmasını istediği gibi diğerlerine davranma anlamlarına da gelmektedir (Kouchok, 2008 akt. Yalçinkaya & Aktepe, 2019, s.9). Hoşgörü kavramı ile ilgili bu ifadelerden anlaşılacağı üzere hoşgörünün temelinde saygı, anlayış ve empati gibi değerlerin olduğu söylenebilir.

Hoşgörü, farklılıklara saygı duymayı da içermektedir. İster çocuk isterse yetişkin olsun herkesin farklılıklarla birlikte yaşamayı bilmesi gerekir. Özellikle kültürlerin giderek artan bir biçimde birbirleri ile ilişkiye geçtiği ve karıştığı günümüz dünyasında bu durum öncelikli bir konu haline gelmiştir. Baskalarına karşı açık fikirli ve anlayışlı olmak, anlaşmazlıkları ve çatışmaları çözmede şiddet içermeyen, barışçıl yöntemler kullanmak ve dayanışma, paylaşma ve saygı gösterme gibi değerlerin yaşamda sürekliliğini sağlamak beraberinde, birlikte huzur içinde yaşamayı getirecektir (Reardon, 1997 akt. Karaman Kepenekçi, 2004). Sahip olunması gereken en önemli erdemlerden biri olan hoşgörü, demokrasinin gereği olarak düşünülmektedir. Bununla beraber hoşgörü, toplum içindeki ilişkilerin yürütülmesinde hem bireysel hem de toplu olarak inançlara ve değerlere bağlılığının etkin olmasında önemli rol üstelenen de bir değerdir (Yarar Kaptan, 2019).

Hoşgörü kalıtsal değildir. Bireyler hoşgörüyü önce aile sonra çevresiyle etkileşerek öğrenir. Bu nedenle bireylerin hoşgörülü olup olmaması içinde yaşadığı ortamla ilişkilidir. Diğer değerler gibi hoşgörü de bireye önce ailede kazandırılır. Aileden sonra bu değeri geliştiren ve eyleme dönüştüren unsurlar arasında okul ve öğretmenler vardır (Kalın & Nalçacı, 2017).

Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünüme ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Bir toplumun geleceğinin, değerlerini benimsemiş ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle ete kemiğe büründüren insanlarına bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Bundan dolayı eğitim sistemimiz her bir üyesine, yaşamda uygun ahlaki kararlar alabilme ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket eder. Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarı sağlayan belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir (MEB, 2018, s.4) İlköğretim seviyesinde özellikle değer eğitiminin önemi göz önünde bulundurulduğunda çağın gerektirdiği değerlere sahip bireyler yetiştirme amacıyla değerler eğitimi oldukça önemli bir yere sahiptir. Okulöncesi ve ilköğretim düzeyinde bu anlamda öğrencilere birçok değer kazandırılması hedeflenmektedir. Sosyal bilgiler, Türkçe, fen ve teknoloji vb. gibi derslerde birçok değer öğrenciye kazandırılmaya çalışılmaktadır. Hoşgörü değeri her ne kadar öğretim programlarında doğrudan verilen bir beceri olmasa da kök değerler

olarak verilen değerler arasında hoşgörü değerinin bileşenlerini oluşturan ve dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerinin her biri öğrencilere kazandırılması gereken değerler olarak programda yer almaktadır. Örnek vermek gerekirse sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması amaçlanan duyarlılık, eşitlik, barış gibi değerler de hoşgörü değeri ile yakından ilişkili değerler olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Günümüzde toplum içerisinde hoşgörü değerinin ve bu değere sahip kişilerin bulunmasının ne kadar önemli olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Sevgi, saygı, güven, anlayışlı olma, farklılıkları kabul etme gibi değerleri içinde barındıran hoşgörü değerinin öğrencilere aktarılması da bu anlamda önemlidir. Bu durumdan hareketle öğrencilerin değerlerle ilgili algılarının ne olduğunun ortaya konulmasının önemi ortaya çıkmaktadır ki bu araştırmada da bu amaç doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilim ve algıları belirlenmeye çalışılmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilim puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilim puanları sınıf düzeyi göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilim puanları ailenin hoşgörü durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilim puanları hoşgörüyü öğrenmedeki en önemli faktöre göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin hoşgörüye yönelik sahip oldukları zihinsel imgeler (metaforlar) hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi kısımları yer alacaktır. Böylece çalışma ile ilgili daha detaylı bilgilerin sunulması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmanın karma araştırma desenlerinden birisi olan yakınsayan paralel desende (yakınsayan desen) yürütülmüştür. Bu desende araştırmacı, nitel ve nicel aşamaları araştırma sürecinin aynı aşamasında eş zamanlı olarak uygular. Bu desende yöntemlere eşit öncelik verilir, çözümlene esnasında bu aşamalar birbirinden ayrı tutulur ve sonrasında genel yorumlama yapılırken sonuçlar birleştirilir (Creswell & Plano Clark, 2015, s.79). Bu çalışmanın nicel boyutu tarama modelinde, nitel boyutu ise fenomenoloji desende gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020, s.95). Fenomenolojik desende ise araştırmacı, katılımcının kişisel tecrübeleriyle ilgilenirken aynı zamanda bireylerin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları inceler (Akturan & Esen, 2008, s.84).

Örneklem

Araştırma, Aydın il sınırları içerisinde bulunan 3 farklı ortaokulda okuyan öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanmasıdır (Büyüköztürk vd., 2020, s.95). Ayrıca verilerin toplanmasında gönüllülük esasına dikkat edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde ise literatürdeki bir takım ölçütler dikkate alınmıştır. Buna göre; toplam sayının 1.000.000 (N) olduğu durumlarda %5'lik hata payıyla yapılan çalışma için 384 örneklemin yeterli olduğu belirtilmektedir (Cohen, Manion & Morrison, 2000, s. 95). Araştırmanın nicel bölümünde çalışmaya 392 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Veriler katılımcılardan yüz yüze toplanmıştır. Ayrıca çalışmada nicel verilerle eş

zamanlı olarak nitel verilerin toplanmasına karşın bazı öğrenciler nitel kısmı cevaplamak istememişlerdir. Bu durumda gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Bunun yanı sıra verilerin analiz kısmında açıklanan ve cevap verilmesine karşın uygun olmayan bazı metafor formları da çalışmadan çıkarılmıştır. Bu durumda araştırmanın nitel kısmındaki örnekleme 271 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ve hoşgörü kavramına yönelik algılarını tespit etmek amacıyla hem hoşgörü eğilim ölçeği hem de hoşgörü metafor formu kullanılmıştır.

Çalışmanın nicel bölümünde öğrencilerin hoşgörü eğilimlerini tespit etmek amacıyla Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen “Hoşgörü Eğilim Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Ölçek 18 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar “değer”, “kabul” ve “empati”dir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının .89’dur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde ise metaforlar aracılığıyla veri toplanmıştır. Bu noktada ortaokul öğrencilerine “Hoşgörü..... gibidir. Çünkü.....” ifadesinin yer aldığı formlar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerini analiz edebilmek için öncelikle veri seti üzerinde dağılımın normalliği incelenmiştir. Çarpıklık kat sayısının +1 ile -1 arasında dağılması durumunda puanların normal dağılımdan ciddi bir sapma göstermediği söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2020, s.40). Buna göre veri setinin çarpıklık değerinin -.418 olduğu görülmüştür. Bu durumda veri setinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alpha kat sayı değeri .82 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın verilerinin analizinde içerik analizi, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, eta-kare, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü ANOVA testleri kullanılmıştır.

Çalışmanın nitel verileri analiz edilirken öncelikle formlar dikkatli bir şekilde incelenmiştir. Bunun neticesinde geçersiz olan metafor formları çalışmadan çıkartılmıştır. Geçersiz metaforlar belirlenirken; metaforu bulunmayan, metaforu olmasına karşın gerekçesi olmayan, metafor ve gerekçesi mantıksal olarak uyuşmayan, verilen kavramın tanımı ya da açıklaması yapılan ve boş bırakılan formlar çalışmadan çıkartılmıştır. Çalışmanın nitel verilerindeki güvenilirliği sağlayabilmek amacıyla Miles ve Huberman (1994, s.64)’ın geliştirdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bunun için araştırmacılar, birbirinden bağımsız olarak veri setini kodlamışlardır. Bunun sonucunda kodlamalar arasındaki tutarlılık oranı %83 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel bulgulara yer verilecektir. Nicel bulgularda öğrencilerin hoşgörü eğilim puanları cinsiyet, sınıf düzeyi, ailelerin hoşgörü gösterme durumları ve hoşgörüyü öğrenmedeki en önemli olan faktör değişkenleri açısından incelenmiştir. Nitel bulgularda ise öğrencilerin hoşgörüyü ilişkin sahip oldukları metaforlar incelenmiştir.

Nicel Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin bulgu

Bu kısımda araştırmanın ilk alt problemi incelenmiştir. Bu problem doğrultusunda öğrencilerin hoşgörü eğilim puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterme durumu çözümlenmiştir.

Tablo 1. Hoşgörü Eğilim Testi Puanlarının Cinsiyet Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Erkek	195	71.72	9.38	1.148	.252
Kız	197	70.64	9.13		

Tablo 1'deki t testi sonuçlarına göre çalışmaya katılan erkek ve kız katılımcıların hoşgörü eğilim puanları anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t(390) = .252$ $p > .05$]. Erkek katılımcıların puan ortalamaları $\bar{X} = 71.72$ iken kız katılımcıların puan ortalamaları $\bar{X} = 70.64$ olarak belirlenmiştir. Bu bulgudan, hoşgörü eğilim puanlarının cinsiyete göre benzeştiği sonucuna ulaşılabilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgu

Bu kısımda araştırmanın ikinci alt problemi incelenmiştir. Bu problem doğrultusunda öğrencilerin hoşgörü eğilim puanlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterme durumu çözümlenmiştir.

Tablo 2a. Sınıf Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Sınıf	N	\bar{X}	S
5. sınıf	55	71.35	1.39
6. sınıf	52	70.46	1.28
7. sınıf	204	71.69	.64
8. sınıf	81	70.23	.100
Toplam	392	71.18	.47

Tablo 2a'ya göre öğrencilerin hoşgörü eğilim puan ortalamalarının 5. Sınıfta $\bar{X} = 71.35$, 6. Sınıfta $\bar{X} = 70.46$, 7. Sınıfta $\bar{X} = 71.69$ ve 8. Sınıfta $\bar{X} = 70.23$ olduğu görülmektedir.

Tablo 2b. Öğrencilerin Hoşgörü Eğilim Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	154.053	3	51.351	.598	.617
Grup içi	33343.447	388	85.937		
Toplam	33497.500	391			

Öğrencilerin hoşgörü eğilim ölçeği puanları sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(3-388)} = .598$; $p > .05$]. Buradan, hoşgörü eğilim puanlarının sınıf değişkenine göre değişmediği söylenebilir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgu

Bu kısımda araştırmanın üçüncü alt problemi incelenmiştir. Bu problem doğrultusunda öğrencilerin hoşgörü eğilim puanlarının kendi ailelerini hoşgörü açısından değerlendirme durumlarına göre farklılık gösterip/göstermediği araştırılmıştır.

Tablo 3a. Aileleri Hoşgörülü Olarak Görme /Görmeme Durumuna İlişkin Betimsel Veriler

Aile	N	\bar{X}	S
1.Hoşgörülü	322	72.31	8.75
2.Kısmen hoşgörülü	62	66.35	9.41
3.Hoşgörülü değil	8	63.13	12.81
Toplam	392	71.18	9.26

Tablo 3a'ya göre öğrencilerin hoşgörü eğilim puan ortalamalarının ailesini hoşgörülü olarak değerlendiren öğrenci grubunda $\bar{X} = 72.31$, ailesini kısmen hoşgörülü olarak değerlendiren öğrenci grubunda $\bar{X} = 66.35$ ve ailesinin hoşgörülü olmadığını düşünen öğrenci grubunda $\bar{X} = 63.13$ olduğu görülmektedir.

Tablo 3b. Öğrencilerin Hoşgörü Eğilimi Ölçeği Puanlarının Ailelerini Hoşgörülü Olarak Görme /Görmeme Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark Scheffe	η^2
Gruplar arası	2371.869	2	1185.935	14.822	.000	1-2 ve 1-3	.071
Grup içi	31125.631	389	80.014				
Toplam	33497.500	391					

Öğrencilerin hoşgörü eğilim ölçeği puanları ailelerini hoşgörülü görme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2,389)} = 14.822$; $p \leq .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi aileler arasında olduğunu belirlemek üzere Scheffe karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre ailelerini hoşgörülü olarak tanımlayan öğrencilerin puan ortalamaları ile ailelerini kısmen hoşgörülü ya da hoşgörülü değil olarak tanımlayan öğrencilerin puan ortalamaları arasında hoşgörülü olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra etki büyüklüğünün .071 olduğu saptanmıştır. Bu bilgiler ışığında ailelerini hoşgörülü nitelendiren ve ailelerinde hoşgörü gören öğrencilerin hoşgörülü olma eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgu

Bu kısımda araştırmanın dördüncü alt problemi incelenmiştir. Bu problem doğrultusunda öğrencilerin hoşgörü eğilim puanlarının hoşgörüyü öğrenmede en önemli olan unsura göre farklılığı araştırılmıştır.

Tablo 4a. Hoşgörüyü Öğrenmede En Etkili Olan Faktör Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Etken	N	\bar{X}	S
Aile	237	72.53	8.48
Okul	48	71.88	9.24
Çevre	79	67.97	9.973
Diğer	28	67.57	10.72
Toplam	392	71.18	9.26

Tablo 4a'ya göre öğrencilerin hoşgörü eğilim puan ortalamalarının hoşgörüyü en çok ailesinden öğrendiğini belirten öğrenci grubunda $\bar{X} = 72.53$, hoşgörüyü en çok okuldan öğrendiğini belirten öğrenci grubunda $\bar{X} = 71.88$, hoşgörüyü en çok çevreden öğrendiğini belirten öğrenci grubunda $\bar{X} = 67.97$ ve hoşgörüyü en çok bunlar dışındaki diğer etkenlerden öğrendiğini belirten öğrenci grubunda $\bar{X} = 67.57$ olduğu görülmektedir.

Tablo 4b. Hoşgörüyü Öğrenmede En Etkili Olan Faktör Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark Scheffe	η^2
Gruplar arası	1632.431	3	544.144	6.626	.000	Aile-çevre	.049
Grup içi	31865.069	388	82.126				
Toplam	33497.500	391					

Öğrencilerin hoşgörü eğilim ölçeği puanları, onların hoşgörüyü öğrenmelerindeki etkili olan faktör değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(3-388)} = 6.629$; $p \leq .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi etkenler arasında olduğunu belirlemek üzere Scheffe karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre hoşgörüyü ailelerinden öğrenen öğrencilerin puan ortalamaları ile hoşgörüyü çevreden öğrenen öğrencilerin puan ortalamaları arasında aile lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Tabloda görüldüğü üzere ailelerinden hoşgörülü olmayı öğrendiklerini söyleyen öğrencilerin hoşgörü eğilim puanları en yüksektir. Bu noktada ailenin hoşgörü değerini kazandırmada önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Nitel Bulgular

Bu kısımda araştırmanın beşinci alt problemi incelenmiştir. Bu alt problem doğrultusunda öğrencilerin hoşgörüye ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların hangi kategoriler altında toplandığı çözümlenmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 5: Ortaokul Öğrencilerinin Zihinsel İmajlarına (Metaforlarına) Göre Hoşgörü (f=271)

Kategoriler	Kategorilerin imaj ve frekansları
Vazgeçilmez olarak hoşgörü	Su (f=10), oksijen (f=7), ev (f=7), çiçek (f=6), aile (f=6), ağaç (f=4), para (f=3), kan (f=3), toprak (f=3), yemek (f=3), nefes (f=3), ekmek (f=3), saygı (f=3), sevgi (f=3), güzel ahlakın anahtarı (f=2), insan (f=2), minecraft (f=2), futbol (f=2), merhamet (f=2), tuz (f=2), akıl (f=2), arkadaş (f=2), hayat (f=2), doğa (f=2), mutluluk (f=2), ihtiyaç (f=1), kitap (f=1), güneş (f=1), kalp (f=1), beyin (f=1), elektrik (f=1), peynir-ekmek (f=1), araba (f=1), zeka (f=1), tuz (f=1), anime (f=1), Lana Del Rey (sanatçı) (f=1), eğitim (f=1), petrol (f=1), gül (f=1), fidan (f=1), vazgeçilmez (f=1), uyku (f=1), Atatürk ilkeleri (f=1), yer çekimi (f=1), bal (f=1), kelebek (f=1), güzel koku (f=1), can (f=1), çevre (f=1), kurutulmuş (f=1), sıcaklık (f=1), arkadaş ortamı (f=1), tuğla (f=1) iletişim kurmak (f=1), yağmur (f=1), kremalı pasta (f=1), uçak kanadı (f=1), tuzla şeker (f=1), hayat (f=1), kalbin ilacı (f=1), yüzün neşesi (f=1), ruhun ilacı (f=1), dost (f=1), ateş (f=1), organ (f=1), İnsanın parçası (f=1), insanı kendi yapan (f=1), hayvan (f=1), karşılıksız sevgi (f=1)
Yansıma olarak hoşgörü	Ağaç (f=3), ayna (f=3), araba (f=2), insan (f=2), saygı (f=2), bumerang (f=2), aile (f=2), frizbi (f=1), sohbet etmek (f=1), tohum (f=1), ayçiçeği (f=1), nohutlu pilav (f=1), ürün (f=1), su vermek (f=1), oyun (f=1), denge (f=1), toprak (f=1), zincir (f=1), kapı (f=1), okul (f=1)
Kabul olarak hoşgörü	Aile (f=7), Mevlana (f=4), dünya (f=2), renkli kalem (f=1), sevgi (f=1), ağaç (f=1), çınar ağacı (f=1), makarna (f=1), ekonomi (f=1), kıyafet (f=1), silgi (f=1), kapatmak (f=1), çöp kutusu (f=1), çevre (f=1).
Keyif verici olarak hoşgörü	Yemek (f=3), hediye (f=2), müzik (f=2), sevgi keleşbeği (f=1), başarı (f=1), bal (f=1), mantı (f=1), baklava (f=1), keleşbeği (f=1), iyilik (f=1), bebek (f=1), köpek yavrusu (f=1), çikolata (f=1), para (f=1), sevgi (f=1), masaj (f=1), futbol (f=1), kaplumbağa (f=1)

Kıymetli olarak hoşgörü	Sevgi (f=2), elmas (f=2), altın (f=2), anahtar (f=2), doğa (f=2), para (f=1), kardeş sevgisi (f=1), su (f=1), yiyecek (f=1), aile (f=1), can (f=1), kalp (f=1), din (f=1), cennet (f=1)
Yakınlaşma olarak hoşgörü	Öğretmen (f=5), Atatürk (f=2), saygı (f=2), sıcak (f=1), güneş (f=1), tatlı dil (f=1), altın (f=1), yorgan (f=1), ikinci şans (f=1), iyi insan (f=1)
Olumsuz kanaat olarak hoşgörü	Enayi (f=2), zeka (f=1), boş sözcük (f=1), deniz (f=1), at (f=1), kalp (f=1), kaşar (f=1), sigara (f=1), sevgi (f=1), oyun (f=1), yalan (f=1), hayat (f=1), hava (f=1), toprak (f=1)
Değişkenlik olarak hoşgörü	Akıl (f=2), tartı (f=1), yaşam biçimi (f=1), yetenek (f=1), kalp (f=1), vicdan (f=1), tatlı (f=1), bir çuval altın (f=1), sünnet (f=1)
Bulaşıcı olarak hoşgörü	Esnemek (f=2), korona (f=1), çilek (f=1)
Telifsizlik olarak hoşgörü	Cam (f=1), pirinç dolu çuval (f=1)

Orta okul öğrencilerinin 10 farklı kategoride 271 metafor ürettikleri görülmüştür. Aynı kavramlardan bazıları gerekçeleri sebebiyle farklı kategorilerde yer almıştır. Öğrencilerin hoşgörü kavramına yönelik metaforlarının en fazla “vazgeçilmez olarak hoşgörü” kategorisinde toplandığı görülmektedir. Öğrenciler bu kategoride genelde hoşgörünün hayatımızda vazgeçilmeyecek kadar kıymetli olduğunu vurgulamışlardır. Bu kategorideki metaforlardan biri şöyledir: “*Hoşgörü nefes gibidir. Çünkü onsuz yaşayamazsınız*”. Öğrenciler ikinci olarak en fazla “yansıma olarak hoşgörü” kategorisine ilişkin cevaplar vermişlerdir. Burada genelde ne kadar hoşgörü gösterilirse o kadar hoşgörü görülebileceğini vurgulamışlardır. Bu kategoriye ilişkin cevaplardan birisi şöyledir: “*Hoşgörü ayna gibidir. Neysen onu yansıtır*”. Öğrenciler üçüncü olarak “kabul olarak hoşgörü” kategorisine ilişkin cevaplar vermişlerdir. Bu kategoride genel olarak hoşgörünün farklılıkları olduğu gibi kabul ettiğine ve olumsuz durumları örtebildiğine vurgu yapılmıştır. Bu kategorideki cevaplardan biri şöyledir: “*Hoşgörü Mevlana gibidir. Herkesi kucaklar*”. Öğrenciler dördüncü olarak en fazla “keyif verici olarak hoşgörü” kategorisine ilişkin cevaplar vermişlerdir. Burada öğrenciler genel olarak hoşgörünün insanlara haz verdiğinden bahsetmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin cevaplardan birisi şöyledir: “*Hoşgörü masaj gibidir. Çünkü insanı okşar, stresini alır ve onu rahatlatır*”. Öğrenciler hoşgörü kavramıyla ilgili beşinci olarak “kıymetli olarak hoşgörü” kategorisine ilişkin cevaplar vermişlerdir. Öğrenciler genel olarak hoşgörünün çok değerli olduğunu onlar için kıymetli olan çeşitli kavramlara benzeterek ifade etmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin cevaplardan birisi şöyledir: “*Hoşgörü aile gibidir. Çünkü çok önemlidir*”. Öğrenciler hoşgörü kavramıyla ilgili altıncı olarak “yakınlaşma olarak hoşgörü” kategorisine ilişkin cevaplar vermişlerdir. Öğrenciler genel olarak hoşgörülü insanların affedici olduğu, anlayışlı olduğu vurgulanarak insanlar arasında sıcak ilişkilerin geliştiği ifade edilmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin cevaplardan birisi şöyledir: “*Hoşgörü Atatürk gibidir. Çünkü affedicidir*”. Öğrenciler hoşgörü kavramıyla ilgili yedinci olarak “olumsuz kanaat olarak hoşgörü” kategorisine ilişkin cevaplar vermişlerdir. Öğrenciler genel olarak hoşgörülü insanların kullanıldığını, hoşgörüyü gereksiz bir fedakârlık olarak ifade etmişlerdir: Bu kategoriye ilişkin cevaplardan birisi şöyledir: “*Hoşgörü eşek gibidir. Çünkü üzerine herkes biner*”. Öğrenciler hoşgörü kavramıyla ilgili sekizinci olarak “değişkenlik olarak hoşgörü” kategorisine ilişkin cevaplar vermişlerdir. Öğrenciler genel olarak hoşgörünün kişiden kişiye değiştiğini, insalarda farklı şekillerde bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin cevaplardan birisi şöyledir: “*Hoşgörü tartı gibidir. Çünkü insandan insana değişir*”. Öğrenciler hoşgörü kavramıyla ilgili dokuzuncu olarak “bulaşıcı olarak hoşgörü” kategorisine ilişkin cevaplar vermişlerdir. Öğrenciler genel olarak hoşgörünün kişiden kişiye bulaştığını vurgulamışlardır. Bu kategoriye ilişkin cevaplardan birisi şöyledir: “*Hoşgörü korona gibidir. Çünkü insandan insana bulaşır*”. Öğrenciler hoşgörüyle ilgili sonuncu olarak “telifsizlik olarak hoşgörü” kategorisine ilişkin cevaplar vermişlerdir. Burada hoşgörü gösterilmediğinde bozulan şeylerin artık eskisi gibi olamayacağı vurgulanmıştır. Bu kategoriye ilişkin cevaplardan birisi şöyledir: “*Hoşgörü pirinç dolu bir çuval gibidir. Çünkü dağıldımı toplamak çok zordur*”.

Bu bulgular ışığında öğrencilerin hoşgörü ile ilgili genel olarak olumlu bir algıya sahip olduğu, hoşgörünün insan hayatında olması gerektiğine inandıkları, hoşgörünün farklılıkları kucakladığı kanaatinde oldukları ifade edilebilir.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ve hoşgörü kavramına ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmış ve bu amaç doğrultusunda Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen hoşgörü eğilimi ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan hoşgörü metafor formu ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan ölçeklerden elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiş ve tartışılmıştır.

Araştırmada ilk olarak ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin cinsiyete göre değişip değişmediği sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular öğrencilerin cinsiyetlerinin hoşgörü eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını başka bir ifadeyle cinsiyete göre hoşgörü eğilimlerinin değişmediğini göstermiştir. Abaslı ve Caferova (2020), İnel ve Gökalp (2018) ve Uca (2015) da ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında bu çalışmayla benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Bu çalışmadan farklı olarak Çalışkan ve Sağlam (2012), Çalışkan, Yıldırım ve Kılınc (2015), Bektaş Öztaşkın ve İçen (2015), Sağlam ve Tunar (2018) ve Yalçinkaya ve Aktepe (2019) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin hoşgörü eğiliminin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ve bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada cevap aranan bir diğer soru ise sınıf düzeyinin öğrencilerin hoşgörü eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmadığıdır. Çalışma sonucunda sınıf düzeyinin öğrencilerin hoşgörü eğilimleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışkan, Yıldırım ve Kılınc (2015)'ın farklı kültürel yapılardaki ailelerde yetişen çocukların sorumluluk ve hoşgörü değerlerini inceledikleri çalışmalarında da bu çalışma ile paralel olarak sınıf seviyesinde anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Literatürdeki incelenen diğer çalışmalarda ise bu çalışmadan farklı sonuçlarla karşılaşmıştır (Çalışkan & Sağlam, 2012; Yalçinkaya & Aktepe, 2019) İlkokul ve ortaokulda farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin incelendiği bu çalışmaların sonuçları sınıf seviyesine göre öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin farklılaştığı yönündedir. İnel ve Gökalp (2018) ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında sınıf seviyesine göre hoşgörü eğiliminde farklılaşma olduğunu tespit etmelerinin yanı sıra öğrencilerin üst sınıf seviyelerine çıkıldıkça hoşgörü eğilimlerinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma öğrencilerin ailelerini hoşgörü olarak görme durumlarına göre hoşgörü eğilimlerinin farklılaştığını, ailelerini hoşgörü olarak nitelendiren öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin, ailelerini kısmen hoşgörü gören ya da hoşgörü olarak görmeyenlere oranla ortalamalarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bireylerin içerisinde buldukları aile veya çevre onların hoşgörüye ilişkin bilgi ve tutumlarının şekillenmesinde etkili olabilmektedir. Çalışmada öğrencilere bu doğrultuda "hoşgörü değerini nereden öğrendiniz?" şeklinde bir soru sorulmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin hoşgörü değerini "öncelikle aileden daha sonra okuldan ve çevreden öğrendikleri" şeklinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Türe ve Ersoy (2014) da yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü en çok ailelerinden öğrendikleri sonucuna ulaşmışlardır. Hoşgörü değeri yaşanılarak kazanılacak bir değerdir ve bu değer kazandırılacağı ilk ortam da ailedir. Çalışmanın bu sonucu öğrencilerin hoşgörü eğilimleri üzerinde ailenin etkisini ortaya koyan bir sonuç olarak ifade edilebilir. Ersoy (2016)'da yaptığı çalışmada, öğrencilerin günlük yaşamlarında hoşgörü öğrendikleri yakın çevresindeki kişileri anneleri, öğretmenleri ve arkadaşları olarak açıkladıklarını ifade etmiştir. Çalışmanın bu sonucu Ersoy (2016)'un çalışmasıyla bu anlamda paralellik göstermektedir.

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin hoşgörü algıları metaforlar aracılığı ile belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler hoşgörü ile ilgili 10 farklı kategoride 271 metafor üretmişlerdir. Öğrencilerin hoşgörü kavramına yönelik metaforlarının en fazla "vazgeçilmez olarak hoşgörü" kategorisinde toplandığı görülmüştür. Öğrencilerin neredeyse yarısı bu kategoride metaforlar üretmişlerdir. Bu kategoride en fazla tekrarlanan metaforlar ise su, oksijen, aile vb. şeklinde olmuştur. Bu metaforlardan öğrencilerin bu kategoride genelde hoşgürünün hayatımızda

vazgeçilmeyecek kadar kıymetli olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Mutluer (2015) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hoşgörü kavramına yönelik metaforlarını incelemiştir. Bu doğrultuda araştırmacı, öğretmen adaylarının hoşgörünün vazgeçilmez olduğu yönünde metaforlar ürettiklerini belirtmiştir. Öğrenciler hoşgörüye ilişkin metaforlarını ikinci sırada “yansıma olarak hoşgörü” kategorisinde üretmişlerdir. Öğrenciler burada hoşgörünün karşılıklı oluşundan bahsetmişlerdir. Yani hoşgörü gösterildiğinde karşılığında hoşgörü bulunacağını belirtmişlerdir. Ersoy (2016) da çalışmasında öğrencilerin hoşgörüyü karşılıklı bir duygu olarak algıladıklarını belirtmiştir. Bir diğer kategoride öğrenciler hoşgörünün koşulsuz kabul içerdiğinden bahsetmişlerdir. Büyükkaragöz ve Kesici (1996)’nin çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını hoşgörünün insana karşılıksız sevgi, saygı ve anlayış gösterebilme durumu olduğu kanaatinde. Türe ve Ersoy (2014) yaptıkları çalışmada, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörüyü kabul etmek olarak da algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Mutluer (2015) de çalışmasında bir kısım sosyal bilgiler öğretmenin hoşgörüyü farklılıkların kabulü olarak algıladıklarını belirtmiştir. Dördüncü kategoride öğrenciler hoşgörülü davranmanın insanlar için zevk verici bir duygu olduğundan bahsetmişlerdir. Beşinci kategoride öğrenciler hoşgörünün çok değerli bir unsur olduğu vurgulamışlardır. Hoşgörü birçok açıdan önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Türe ve Ersoy (2014) sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun, farklı özelliklere sahip bireylerin bir arada yaşayabilmesi, çağdaş düzenli bir toplum, huzurlu ve mutlu bir yaşam için hoşgörünün önemli olduğunu vurgulamışlardır. Altıncı kategoride öğrenciler hoşgörünün insanları birbirine yakınlaştıran bir unsur olduğunu ifade etmişlerdir. Mutluer (2015)’in çalışmasında benzer bir şekilde sosyal bilgiler öğretmen adayları hoşgörüyü birleştirici bir unsur olarak ele almışlardır. Yedinci kategoride bir grup öğrencinin bu kavrama olumsuz yaklaştığı görülmüştür. Bu kategoride öğrenciler hoşgörüyü bir zayıflık olarak değerlendirip, hoşgörülü insanların kullanıldığını vurgulamışlardır. Sekizinci kategoride öğrenciler hoşgörünün insanlarda farklı oranlarda bulunduğunu belirtmişlerdir. Bazı insanların hoşgörülü bazılarınsa hoşgürsüz olduğundan bahsetmişlerdir. Dokuzuncu kategoride ise, hoşgörünün bulaşıcılığından bahsetmişlerdir. Yani hoşgörü gören kişilerin bu davranışı benimseyeceklerini ifade etmişlerdir. Nitekim bu çalışmanın nicel kısmında da görüldüğü üzere ailelerini hoşgörülü olarak tanımlayan öğrencilerin hoşgörü eğilimleri puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani hoşgörü görmenin hoşgörülü olmayı desteklediği söylenebilir. Sonuncu kategoride ise yine hoşgörünün kıymeti belirtilmiş ancak burada hoşgörünün kaybedilmesinin telafisizliği üzerinde durulmuştur. Ersoy (2016) 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü algılarını belirlediği çalışmasında hoşgürsüzlüğün sadece bir ülkenin sorunu olmaktan öte küresel bir tehdit haline dönüşebileceğini ifade etmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde hoşgürsüzlüğün telafisizliği anlamında bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Çünkü hoşgürsüzlük beraberinde Ersoy (2016)’un ifade ettiği artması beraberinde tüm insanlar için bir tehtidi getirecektir.

Metaforlar incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının hoşgörüyü olumlu bir unsur olarak algıladıkları, bir kısmının olumsuz bir unsur olarak, bir kısmının ise değişkenlik gösterebilen bir unsur olarak algıladıkları görülmektedir. Buradan hareketle hoşgörü kavramının içeriği de düşünüldüğünde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bu kavramı doğru olarak benimsedikleri ve bu kavrama ilişkin algılarının da olumlu olduğu söylenebilir. Nitekim hoşgörü eğilimi ölçeceğinden aldıkları puan ortalamalarının da bu sonucu desteklediği söylenebilir.

Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin hoşgörüyü en fazla ailelerinden öğrendikleri görülmektedir. Bu durumda eğitimin hoşgörü kavramının neresinde yer aldığı, okullarda ne kadar kazandırılabilirdiği derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akturan, U. & Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri nvivo 7.0 ile nitel veri analizi* içinde (s.83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bektaş Öztaşkın, Ö. & İçen, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile demokrasi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02).
- Büyükkaragöz, S. S. (1990). *Demokrasi eğitimi*. Ankara: Türk demokrasi Vakfı Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. & Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(7), 353-365.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F.(2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2015). Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi. Y. Dede, & S. B. Demir (Çev.). Ankara: Anı.
- Çalışkan, H. & Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1431-1446.
- Çalışkan, H., Yıldırım, Y. & Kılınc, G. (2019). Farklı kültürel yapıdaki ailelerde yetişen öğrencilerin sorumluluk ve hoşgörü değerlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 353-372.
- Ersoy, A. F. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısı ve deneyimleri: Bir Fenomenolojik Araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 454-473.
- İnel, Y. & Gökalp, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(27), 847-877.
- Kalın, Z. T. & Nalçacı, A. (2017). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 293-304.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38 (38), 250-265.
- Miles, M. & Huberman M. (1994). *Qualitative data analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd Edition). California: Sage Press.
- Mutluer, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "hoşgörü" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Tarih Okulu Dergisi*, 8(22), 575-595.
- Tunar, T. (2017). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Aile Birliğine Önem Vermeleri ile Hoşgörü Eğilimleri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Türe, H. & Ersoy, A. F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısı. *Journal of Social Studies Education Research*, 5(2), 31-56.
- Uca, M. A. (2015). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Hoşgörü Değerine Sahip Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Yalçınkaya, E. & Aktepe, V. (2019). İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. E. Yalçınkaya (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Farklı Bakışlar* içinde (s. 5-28). İksad: Ankara.
- Yarar Kaptan, S. (2019). Karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü değerine yönelik tutumlarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1087-1111.
- UNESCO (1995). Declaration of principles on tolerance. In *28th Session of the General Conference*.

Examination of Secondary School Students' Tolerance Tendencies and Perceptions

Mavi AKKAYA YILMAZ¹

Gökçe KILIÇOĞLU²

Abstract

The aim of this research is to determine the tolerance tendencies and perceptions of secondary school students. The research was carried out in convergent parallel design, which is one of the mixed research designs. The study was conducted in three secondary schools in Aydın, and a total of 392 secondary school students studying in the 5th, 6th, 7th and 8th grades were participated in the study. In the quantitative dimension of the study, the data were collected using the "Tolerance Tendency Scale" developed by Çalışkan and Sağlam (2012), and in the qualitative dimension, the tolerance metaphor form developed by the researchers was used. The data obtained from the study were analyzed using content analysis, frequency, percentage, arithmetic mean, eta -square, independent groups t-test and one-way ANOVA tests. As a result of the study, it was determined that the tolerance tendencies of the students did not differ significantly according to the gender and class variable, and the tolerance tendencies of the students differed significantly according to the factor variables that were effective in seeing their families as tolerant and learning tolerance. As a result of the research, it was determined that students who evaluate their families as tolerant and students who learn tolerance from their families have higher tolerance tendency score averages. When the metaphors developed by the students were examined, it was observed that while most of the students perceived tolerance as a positive element, a small part of them perceived it as a negative element. Furthermore, it was determined that a small group of students perceived tolerance as a variable that could vary.

Keywords: tolerance, tolerance tendency, middle school student, metaphor

INTRODUCTION

In order for people to live together and be peaceful in society, they need to have certain values. Because people's behaviors are quite different from each other and this difference is related to many variables. It might be argued that tolerance has an important function in seeing these differences as wealth (Kalın & Nalçacı, 2017).

Tolerance ("hoşgörü" in Turkish) is a word formed by the combination of two words from two different languages. "Hoş" (Pleasant) is a Persian word meaning to be admired and caressed emotions. "Görü" (Sight) is a Turkish word describing the ability to see. The equivalent of the concept of "hoşgörü" in western languages is "tolerance", and the equivalent in Arabic and Ottoman is "müsamaha" (Karaman Kepenekçi, 2004). While TDK (Turkish Language Society) defines tolerance as "tolerating everything as much as possible"; Büyükkaragöz (1990, p.22) defines tolerance as a communication process that people establish with unconditional love, respect and trust in order to understand and accept all kinds of feelings, thoughts and behaviors of other people. In the Declaration of Principles on Tolerance published by UNESCO in 1995, tolerance is stated that it is to respect, accept and appreciate the rich diversity of the world and it is also underlined that it is a responsibility that protects and takes human rights into account (UNESCO, 1995). Tolerance also means being open-minded, being able to forgive, accepting

¹ Assist . Prof., Aydın Adnan Menderes University , Faculty of Education , Aydın, TURKEY., mavi.akkaya@adu.edu.tr., <https://orcid.org/0000-0003-3005-9559>

² Associate Professor, Gazi University , Faculty of Education , Ankara, TURKEY., gkilocglu@gazi.edu.tr., <https://orcid.org/0000-0002-6125-1853>

apologies, being patient and treating others as one would like to be treated (Kouchok, 2008 cited in Yalçinkaya & Aktepe, 2019, p.9). As it can be understood from these expressions about the concept of tolerance, it can be said that values such as respect, understanding and empathy form the foundation of tolerance.

Respect for differences is also part of tolerance. Everyone, whether a child or an adult, must be able to know how to live with differences. Especially in today's world where cultures are increasingly interacting and mixing with each other, this situation has become a priority issue. Being open-minded and understanding towards others, using non-violent and peaceful methods in resolving disagreements and conflicts, and ensuring the continuity of values such as solidarity, sharing and respect will bring about living together in peace (Reardon, 1997 cited in Karaman Kepenekçi, 2004). Tolerance, one of the most important virtues to be possessed, is considered a requirement of democracy. However, tolerance is a value that plays an important role in the conduct of relations in society and the effectiveness of both individual and collective commitment to beliefs and values (Yarar Kaptan, 2019).

Tolerance is not inherited. Individuals learn tolerance first by interacting with their families and then with the environment. As a result, whether individuals are tolerant or not is related to the environment in which they live. Like other values, tolerance is first taught to the individual in the family. Following the family, school and teachers are among the factors that develop this value and turn it into action (Kalin & Nalçacı, 2017).

Our values are the sum of the principles that form the perspective of the curriculum. Its roots are in our traditions and our past, its trunk and branches are fed from these roots and reach our today and tomorrow. It is an undeniable fact that the future of a society is dependent on its people who have adopted its values and embody these values through their competencies. Therefore, our education system acts with the intention of providing each of its members with the competence to make appropriate moral decisions in life and to demonstrate them in their behavior. The education system more than just a structure that provides certain knowledge, skills and behaviors that lead to academic success. Its primary responsibility is to raise individuals who have adopted the basic values; it should be able to influence the values, habits and behaviors of the new generation (MEB, 2018, p.4). Values education has a very important place in order to raise individuals with the values required by the age, especially considering the importance of values education at the primary education level. In this sense, it is aimed to gain much value for the students at the preschool and primary education levels. Many values are attempted to be gained to students in courses such as Social Studies, Turkish, Science and Technology. Although the value of tolerance is not a skill given directly in the curriculum, each of the values of honesty, respect, love, responsibility and benevolence, which are the components of the tolerance value, which is one of the root values, are included in the curriculum as values that should be acquired by the students. For example, values such as sensitivity, equality and peace, which are aimed to be gained by the students in the social studies curriculum, can be expressed as values that are closely related to the value of tolerance.

Purpose of the research

It is an undeniable fact that how important the value of tolerance and the presence of people with this value in society are today. In this regard, it is critical to convey the value of tolerance to students, which includes values such as love, respect, trust, understanding and accepting diversity. Given this circumstance, the significance of revealing students' perceptions of values becomes apparent. For this purpose, in this study, the tolerance tendencies and perceptions of secondary school students were attempted to be determined and answers to the following questions were sought:

1. Do middle school students' tolerance tendency scores show a significant difference according to gender?

2. Do middle school students' tolerance tendency scores show a significant difference according to grade level?
3. Do the tolerance tendency scores of secondary school students show a significant difference according to the tolerance status of their families?
4. Do middle school students' tolerance tendency scores show a significant difference according to the most important factor in learning tolerance?
5. Under which categories are the mental images (metaphors) of middle school students about tolerance collected?

METHOD

In this section of the study, the research design, the sample, the data collection tool and the analysis of the data will be included. Thus, it is aimed to present more detailed information about the study.

Pattern of the Research

This study was conducted using convergent parallel design (convergent design), which is one of the mixed research designs. In this design, the researcher applies the qualitative and quantitative stages simultaneously at the same stage of the research process. In this design, the methods are given equal priority, the stages are kept separate during the analysis, and then the results are combined while making the overall interpretation (Creswell & Plano Clark, 2015, p.79). The quantitative dimension of this study was carried out in the survey model, and the phenomenology design was used for the qualitative dimension. A survey model is a study that aims to collect data to determine certain characteristics of a group (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020, p.95). In the phenomenological design, while the researcher deals with the personal experiences of the participant, he also examines the perceptions of the individuals and the meanings they attribute to the events (Akturan & Esen, 2008, p.84).

Sample

The research was conducted with students from three different secondary schools in Aydın province. The convenience-sampling method was used to determine the research study group. This method involves collecting data from a sample that the researcher can easily access (Büyüköztürk et al., 2020, p.95). In addition, attention was paid to the principle of voluntariness in the collection of data. A number of criteria in the literature were taken into account to determine the sample size. According to this; in cases where the total number is 1,000,000 (N), it is stated that 384 samples are sufficient for the study with a 5% margin of error (Cohen, Manion & Morrison, 2000, p. 95). In the quantitative part of the research, 392 secondary school students participated in the study. Data were collected face-to-face from the participants. In addition, despite the fact that qualitative data were collected simultaneously with quantitative data in the study, some students refused to answer the qualitative part. In this case, the principle of voluntariness was taken into account. Moreover, some metaphor forms that were explained in the analysis part of the data and that were not appropriate despite the answers were also excluded from the study. In this case, the sample size for the qualitative part of the study was 271 students.

Data Collection Tools

The data of the research were collected in the 2021-2022 academic year. In order to determine secondary school students' perceptions of tolerance tendencies and the concept of tolerance, both the tolerance tendency scale and the tolerance metaphor form were used.

In the quantitative part of the study, the "Tolerance Tendency Scale" developed by Çalışkan and Sağlam (2012) was used to determine the tolerance tendencies of the students. The scale consists of 18 items and three sub-dimensions. These dimensions are "value", "acceptance" and "empathy". The internal consistency reliability coefficient of the scale is .89. The test-retest reliability coefficient of the scale was calculated as .84.

In the qualitative part of the research, data were collected through metaphors. At this point, forms containing the phrase "Tolerance is like Because" were given to secondary school students.

Analysis of Data

In order to analyze the quantitative data of the research, the normality of the distribution on the data set was first examined. If the skewness coefficient is between +1 and -1, it can be said that the scores do not show a significant deviation from the normal distribution (Büyüköztürk et al., 2020, p.40). Accordingly, the skewness value of the data set was determined to be -.418. In this case, it can be said that the data set has a normal distribution. Furthermore, the Cronbach Alpha coefficient value of the scale was calculated as .82. Content analysis, frequency, percentage, arithmetic mean, eta -square, independent groups t-test and one-way ANOVA tests were used in the analysis of the data of the study.

While analyzing the qualitative data of the study, first and foremost, the forms were carefully examined. As a result, invalid metaphor forms were excluded from the study. While determining invalid metaphors; forms that do not have a metaphor, forms that have a metaphor but no justification, forms that the metaphor and its justification do not logically match, forms that the definition or explanation of the given concept is made and forms that are left blank were excluded from the study. In order to ensure the reliability of the qualitative data of the study, the reliability formula developed by Miles and Huberman (1994, p.64) was used. For this, the researchers coded the data set independently of each other. As a result, the consistency rate between the codings was calculated as 83%.

FINDINGS

In this part of the research, quantitative and qualitative findings will be included. In quantitative findings, students' tolerance tendency scores were examined in terms of gender, class level, tolerance status of families and the most important factor variables in learning tolerance. In the qualitative findings, the metaphors of the students about tolerance were examined.

Quantitative Findings

Findings related to the first sub-problem

In this section, the first sub-problem of the research is examined. In accordance with this problem, the difference in the tolerance tendency scores of the students according to the gender variable was resolved.

Table 1. t-Test Results for Gender Difference in Tolerance Tendency Test Scores

Gender	N	\bar{X}	S	t	p
Male	195	71.72	9.38	1.148	.252
Female	197	70.64	9.13		

According to the t-test results in Table 1, the tolerance tendency scores of the male and female participants who participated in the study did not show a significant difference [$t(390) = .252$, $p > .05$]. While the mean score of the male participants was $\bar{X} = 71.72$, the mean score of the female participants was determined as $\bar{X} = 70.64$. From this finding, it can be concluded that tolerance tendency scores are similar according to gender.

Findings related to the second sub-problem

In this section, the second sub-problem of the research is examined. In accordance with this problem, the difference between the students' tolerance tendency scores according to the class variable was resolved.

Table 2a. Descriptive Data on Class Variable

Class	N	\bar{X}	S
5th grade	55	71.35	1.39
6th grade	52	70.46	1.28
7th grade	204	71.69	.64
8th grade	81	70.23	.100
Total	392	71.18	.47

According to Table 2a, it is seen that the students' tolerance tendency point averages are \bar{X} =71.35 in the 5th Grade, \bar{X} =70.46 in the 6th Grade, \bar{X} =71.69 in the 7th Grade, and \bar{X} =70.23 in the 8th Grade.

Table 2b. One-Way Analysis of Variance for the Differences of Students' Tolerance Tendency Scores by Class Variable

Source of variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Between groups	154,053	3	51,351	.598	.617
Within groups	33343.447	388	85,937		
Total	33497,500	391			

The students' tolerance tendency scale scores did not show a significant difference according to the class variable [$F_{(3-388)} = .598$; $p > .05$]. From this, it can be said that the tolerance tendency scores do not change according to the class variable.

Findings related to the third sub-problem

In this section, the third sub-problem of the research is examined. In accordance with this problem, it was investigated whether the tolerance tendency scores of the students differ according to their evaluation of their families in terms of tolerance.

Table 3a. Descriptive Data on Seeing/Disregarding Families as Tolerant

Family	N	\bar{X}	S
1. Tolerant	322	72.31	8.75
2. Partially tolerant	62	66.35	9.41
3. Not tolerant	8	63.13	12.81
Total	392	71.18	9.26

According to Table 3a, it is seen that the students' tolerance tendency point averages are \bar{X} =72.31 in the group of students who consider their families tolerant, \bar{X} =66.35 in the group of students who consider their families partially tolerant, and \bar{X} =63.13 in the group of students who think their families are not tolerant.

Table 3b. One-Way Analysis of Variance for the Difference of Students' Tolerance Tendency Scale Scores According to the Variable of Seeing/Disregarding Their Families as Tolerant

Source of variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Difference Scheffe	η^2
Between groups	2371.869	2	1185.935	14.822	.000	1-2 and 1-3	.071
Within groups	31125.631	389	80.014				
Total	33497.500	391					

The students' tolerance tendency scale scores showed a significant difference according to whether they see their families as tolerant [$F_{(2,389)} = 14.822$; $p \leq 0.05$]. Scheffe comparison test was used to determine which families had significant differences. Accordingly, it has been determined that there is a significant difference between the mean scores of students who define their families as tolerant and the mean scores of students who describe their families as partially tolerant or not tolerant, in favor of those who are tolerant. In addition, the effect size was found to be .071. In the light of this information, it can be concluded that students who describe their families as tolerant and who are tolerant in their families tend to be more tolerant.

Findings related to the fourth sub-problem

In this section, the fourth sub-problem of the research is examined. In accordance with this problem, the difference in students' tolerance tendency scores according to the most important factor in learning tolerance was investigated.

Table 4a. Descriptive Data on the Most Important Factor Variable in Learning Tolerance

Factor	N	\bar{X}	S
Family	237	72.53	8.48
School	48	71.88	9.24
Environment	79	67.97	9.973
Other	28	67.57	10.72
Total	392	71.18	9.26

According to Table 4a, it is seen that the students' tolerance tendency point averages were $\bar{X}=72.53$ in the group of students who stated that they learned tolerance most from their families, $\bar{X}=71.88$ in the group of students who stated that they learned tolerance most from school, $\bar{X}=67.97$ in the group of students who stated that they learned tolerance the most from the environment and $\bar{X}=67.57$ in the group of students who stated that they learned from other factors.

Table 4b. One-Way Analysis of Variance on the Most Important Factor Variable in Learning Tolerance

Source of variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Difference Scheffe	η^2
Between groups	1632.431	3	544.144	6.626	.000	Family-Environment	.049
Within groups	31865.069	388	82.126				
Total	33497.500	391					

The students' tolerance tendency scale scores showed a significant difference according to the factor variable that was effective in their learning tolerance [$F_{(3-388)} = 6.629$; $p \leq 0.05$]. Scheffe comparison test was used to determine between which factors there were significant differences. Accordingly, there was a significant difference in favor of the family between the mean scores of the students who learned tolerance from their families and the mean scores of the students who learned tolerance from the environment. As can be seen in the table, the students who said that they learned to be tolerant from their families had the highest tolerance tendency scores. At this point, it can be said that the family has an important place in gaining the value of tolerance.

Qualitative Findings

In this section, the fifth sub-problem of the research was examined. In accordance with this sub-problem, the metaphors developed by the students about tolerance and the categories under which these metaphors were collected were analyzed.

Findings and Interpretation of the Fifth Sub-Problem

Table 5: Tolerance According to the Mental Images (Metaphors) of Middle School Students (f= 271)

Categories	Images and frequencies of categories
Tolerance as indispensable	Water (f=10), oxygen (f=7), house (f=7), flower (f=6), family (f=6), tree (f=4), money (f=3), blood (f=3), soil (f=3), food (f=3), breath (f=3), bread (f=3), respect (f=3), love (f=3), the key to good morals (f=2), human (f=2), minecraft (f=2), football (f=2), compassion (f=2), salt (f=2), mind (f=2), friend (f=2), life (f=2), nature (f=2), happiness (f=2), need (f=1), book (f=1), sun (f=1), heart (f=1), brain (f=1), electricity (f=1), cheese-bread (f=1), car (f=1), intelligence (f=1), salt (f=1), anime (f=1), Lana Del Rey (artist) (f=1), education (f=1), oil (f=1), rose (f=1), sapling (f=1), indispensable (f= 1), sleep (f=1), Ataturk's principles (f=1), gravity (f=1), honey (f=1), butterfly (f=1), fragrance (f=1), soul (f=1), environment (f=1), liberation (f=1), temperature (f=1), friend environment (f=1), brick (f=1) communicating (f=1), rain (f=1), cream cake (f=1), airplane wing (f=1), sugar with salt (f=1), life (f=1), medicine for the heart (f=1), joy of the face (f=1), medicine for the soul (f=1), friend (f=1), fire (f=1), organ (f=1), part of man (f=1), make a person himself (f=1), animal (f=1), unrequited love (f=1)
Tolerance as reflection	Tree (f=3), mirror (f=3), car (f=2), human (f=2), respect (f=2), boomerang (f=2), family (f=2), frisbee (f=1), chatting (f=1), seeds (f=1), sunflower (f=1), rice with chickpeas (f=1), product (f=1), giving water (f=1), game (f=1), balance (f=1), earth (f=1), chain (f=1), gate (f=1), school (f=1)
Tolerance as acceptance	Family (f=7), Mevlana (f=4), world (f=2), colored pencil (f=1), love (f=1), tree (f=1), plane tree (f=1), pasta (f=1), economy (f=1), clothes (f=1), eraser (f=1), close up (f=1), trash (f=1), environment (f=1).
Tolerance as pleasure	Food (f=3), gift (f=2), music (f=2), love butterfly (f=1), success (f=1), honey (f=1), ravioli (f=1), baklava (f=1), butterfly (f=1), kindness (f=1), baby (f=1), puppy (f=1), chocolate (f=1), money (f=1), love (f=1), massage (f=1), football (f=1), turtle (f=1)
Tolerance as precious	Love (f=2), diamond (f=2), gold (f=2), key (f=2), nature (f=2), money (f=1), sibling love (f=1), water (f=1), food (f=1), family (f=1), soul (f=1), heart (f=1), religion (f=1), heaven (f=1)
Tolerance as intimacy	Teacher (f=5), Ataturk (f=2), respect (f=2), hot (f=1), sun (f=1), sweet tongue (f=1), gold (f=1), duvet (f=1), second chance (f=1), good person (f=1)
Tolerance as a negative opinion	sucker (f=2), intelligence (f=1), empty word (f=1), sea (f=1), horse (f=1), heart (f=1), cheddar (f=1), cigarette (f=1), love (f=1), play (f=1), lie (f=1), life (f=1), air (f=1), earth (f=1)
Tolerance as variability	Mind (f=2), scale (f=1), lifestyle (f=1), talent (f=1), heart (f=1), conscience (f=1), sweet (f=1), a sack of gold (f=1), circumcision (f=1)
Tolerance as contagious	Yawn (f=2), corona (f=1), strawberry (f=1)
Tolerance as non-compensation	Glass (f=1), rice filled sack (f=1)

It was observed that middle school students produced 271 metaphors in 10 different categories. Some of the same concepts were included in different categories due to their reasons. It is seen that the metaphors of the students for the concept of tolerance are mostly gathered in the category of "Tolerance as indispensable". In this category, students generally emphasized that tolerance is too valuable to be abandoned in our lives. One of the metaphors in this category is as follows: *"Tolerance is like breathing. Because you cannot live without it"*. The students gave the second highest number of answers in the category of "Tolerance as Reflection". Here, they emphasized that the more tolerance is shown, the more tolerance can be seen. One of the answers related to this category is as follows: *"Tolerance is like a mirror. It reflects what you are"*. In the third place, the students gave answers to the category of "Tolerance as Acceptance". In this category, it was emphasized that tolerance accepts differences as they are and can cover up negative situations. One of the answers in this category is as follows: *"Tolerance is like Mevlana. It embraces everyone"*. In the fourth place, the students gave answers to the category of "Tolerance as Pleasure" the most. Here, students generally mentioned that tolerance gives people pleasure. One of the answers related to this category is as follows: *"Tolerance is like a massage. Because it caresses a person, relieves his stress and relaxes him"*. In the fifth place, the students gave answers to the category of "Tolerance as Precious" related to the concept of tolerance. Students generally expressed that tolerance is very valuable by comparing it to various concepts that are valuable to them. One of the answers related to this category is as follows: *"Tolerance is like family. Because it is very important"*. In the sixth place, the students gave answers to the category of "Tolerance as Intimacy" related to the concept of tolerance. The students generally emphasized that tolerant people are forgiving and understanding and they expressed that warm relations develop between people. One of the answers related to this category is as follows: *"Tolerance is like Ataturk. Because he is forgiving"*. In the seventh place, the students gave answers to the category of "Tolerance as a Negative Opinion" related to the concept of tolerance. Students stated that generally, tolerant people are used and tolerance is an unnecessary sacrifice. One of the answers regarding this category is as follows: *"Tolerance is like a donkey. Because everyone rides on it"*. The students gave answers about the "Tolerance as Variability" category as the eighth one about the concept of tolerance. Students generally stated that tolerance differs from person to person and that it is found in different forms in people. One of the answers related to this category is as follows: *"Tolerance is like a scale. Because it varies from person to person"*. The students gave answers to the "Tolerance as Contagious" category in ninth place regarding the concept of tolerance. Students generally emphasized that tolerance is transmitted from person to person. One of the answers related to this category is as follows: *"Tolerance is like the corona. Because it is transmitted from person to person"*. The students gave answers to the last category of tolerance as "Tolerance as Non-Compensation". It is emphasized here that things that deteriorate when tolerance is not shown can no longer be the same as before. One of the answers to this category is as follows: *"Tolerance is like a sack of rice. Because it is very difficult to collect the dispersed"*.

In the light of these findings, it can be stated that the students have a generally positive perception of tolerance, they believe that tolerance should be in human life, and they believe that tolerance embraces differences.

RESULTS AND DISCUSSION

In this study, middle school students' tolerance tendencies and perceptions of the concept of tolerance were tried to be determined, and for this purpose, the tolerance tendency scale developed by Çalışkan and Sağlam (2012) and the tolerance metaphor form prepared by the researchers were used as measurement tools. The results obtained from the scales applied in the study are presented and discussed below.

In the study, firstly, an answer was sought to the question of whether the tolerance tendencies of secondary school students differ according to gender. The findings obtained as a result of the analyzes revealed that the gender of the students did not have a significant effect on the

tolerance tendencies, in other words, the tolerance tendencies did not change according to gender. Abaslı and Caferova (2020), İnel and Gökalp (2018) and Uca (2015) also obtained similar results with this study in their studies to determine the tolerance tendencies of secondary school students. Unlike this study, Çalışkan and Sağlam (2012), Çalışkan, Yıldırım and Kılınç (2015), Bektaş Öztaşkın and İçen (2015), Sağlam and Tunar (2018) and Yalçinkaya and Aktepe (2019) concluded in their studies with secondary school students that students' tolerance tendency differed according to the gender variable and this difference was in favor of female students.

Another question sought to be answered in the research is whether the grade level has an effect on students' tolerance tendencies. As a result of the study, it was concluded that the grade level did not affect the tolerance tendencies of the students. In the study of Çalışkan, Yıldırım, and Kılınç (2015) in which they examined the values of responsibility and tolerance of children raised in families with different cultural structures, no significant difference was found at the grade level in parallel with this study. In other studies examined in the literature, different results were encountered from this study (Çalışkan & Sağlam, 2012; Yalçinkaya & Aktepe, 2019). The results of these studies, which examined the tolerance tendencies of students at different grade levels in primary and secondary schools, show that students' tolerance tendencies differ according to grade level. İnel and Gökalp (2018) determined in their study, which aimed to determine the tolerance tendencies of secondary school students, that there was a differentiation in the tolerance tendency according to the grade level and they concluded that the tolerance tendencies of the students decreased as the grade levels of the students increase.

The research revealed that the tolerance tendencies of the students differ depending on whether their families as tolerant, and the average of the tolerance tendencies of the students who describe their families as tolerant is higher than those who see their families as partially tolerant or not. Individuals' knowledge and attitudes toward tolerance can be shaped by their family or the environment in which they live. In the study, the students were asked the question "Where did you learn the value of tolerance?". When the findings were examined, it was seen that the students answered the value of tolerance as "firstly they learned from the family, then from the school and the environment". Türe and Ersoy (2014) also concluded in their study that social studies teachers learned tolerance mostly from their families. The value of tolerance is a value to be earned by living, and the first environment in which this value will be gained is the family. This finding of the study can be expressed as a result that reveals the effect of the family on the tolerance tendencies of the students. In her study, Ersoy (2016) stated that students describe the people around whom they learn tolerance in their daily lives as their mothers, teachers and friends. This result of the study shows parallelism with the study of Ersoy (2016) in this sense.

In the study, it was attempted to determine the tolerance perceptions of secondary school students through metaphors. Students created 271 metaphors related to tolerance in 10 different categories. It was observed that the metaphors of the students for the concept of tolerance were mostly collected in the category of "tolerance as indispensable". In this category, almost half of the students created metaphors. Water, oxygen, and family were the most frequently used metaphors in this category. According to these metaphors in this category, students generally emphasize that tolerance is too valuable to be abandoned in our lives. In his study, Mutluer (2015) examined the metaphors of social studies teacher candidates for the concept of tolerance. In this regard, the researcher stated that pre-service teachers created metaphors that tolerance is indispensable. In second place, the students created metaphors about tolerance in the category of "tolerance as reflection." Here, students talked about the reciprocal nature of tolerance. In other words, they stated that when tolerance is shown, tolerance will be found in return. Ersoy (2016) also stated in her study that students perceive tolerance as a mutual feeling. In another category, students mentioned that tolerance includes unconditional acceptance. In the study of Büyükkaragöz and Kesici (1996), almost all of the teachers participating in the research believe that tolerance is the state of showing unrequited love, respect and understanding to people. Türe and Ersoy (2014) concluded in their study that

social studies teachers who participated in the research also perceived tolerance as accepting. Mutluer (2015) also stated in his study that some social studies teachers perceive tolerance as the acceptance of differences. In the fourth category, students stated that being tolerant is a pleasurable feeling for people. In the fifth category, students emphasized that tolerance is a very valuable element. Tolerance is an important element in many aspects. According to Türe and Ersoy (2014), the majority of social studies teachers believe that tolerance is necessary for individuals with different characteristics to live together, for a modern orderly society, and for peaceful and happy life. In the sixth category, students stated that tolerance is an element that brings people closer to each other. Similarly, in the study of Mutluer (2015), social studies teacher candidates considered tolerance as a unifying factor. In the seventh category, it was observed that a group of students approached this concept negatively. In this category, students evaluated tolerance as a weakness and emphasized that tolerant people were used. In the eighth category, students stated that tolerance is found at different rates in people. They mentioned that some people are tolerant while others are intolerant. In the ninth category, they talked about the contagiousness of tolerance. To put it another way, they stated that people who are tolerant will adopt this behavior. As a matter of fact, as seen in the quantitative part of this study, it is seen that students who define their families as tolerant have higher tolerance tendencies. In other words, it can be said that seeing tolerance supports being tolerant. In the last category, the value of tolerance was emphasized once more, but the irreversibility of the loss of tolerance was also emphasized. Ersoy (2016) states in her study, which determines the tolerance perceptions of fourth-grade students, that intolerance can turn into a global threat rather than just a national problem. When evaluated from this point of view, it supports the result of this study in terms of intolerance. Because the increase in intolerance expressed by Ersoy (2016) will bring a threat to all people.

When metaphors are examined, it is discovered that the majority of the students perceive tolerance as a positive element, some as a negative element, and some as an element that can vary. From this point of view, considering the content of the concept of tolerance, it can be stated that the majority of the students adopt this concept correctly, and their perceptions of this concept are also positive. As a matter of fact, it can be said that the average scores obtained from the tolerance tendency scale support this result as well.

According to these results, it is seen that students learn tolerance primarily from their families. In this case, where does education take place in the concept of tolerance and how much can be gained in schools can be examined in depth.

REFERENCES

- Akturan, U. & Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri nvivo 7.0 ile nitel veri analizi* içinde (s.83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bektaş Öztaşkın, Ö. & İçen, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile demokrasi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02).
- Büyükkaragöz, S. S. (1990). *Demokrasi eğitimi*. Ankara: Türk demokrasi Vakfı Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. & Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(7), 353-365.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2015). Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi. Y. Dede, & S. B. Demir (Çev.). Ankara: Anı.
- Çalışkan, H. & Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1431-1446.
- Çalışkan, H., Yıldırım, Y. & Kılınç, G. (2019). Farklı kültürel yapıdaki ailelerde yetişen öğrencilerin sorumluluk ve hoşgörü değerlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 353-372.
- Ersoy, A. F. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısı ve deneyimleri: Bir Fenomenolojik Araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 454-473.

- İnel, Y. & Gökalp, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(27), 847-877.
- Kalın, Z. T. & Nalçacı, A. (2017). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 293-304.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38 (38), 250-265.
- Miles, M. & Huberman M. (1994). *Qualitative data analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd Edition). California: Sage Press.
- Mutluer, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "hoşgörü" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Tarih Okulu Dergisi*, 8(22), 575-595.
- Tunar, T. (2017). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Aile Birliğine Önem Vermeleri ile Hoşgörü Eğilimleri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Türe, H. & Ersoy, A. F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısı. *Journal of Social Studies Education Research*, 5(2), 31-56.
- Uca, M. A. (2015). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Hoşgörü Değerine Sahip Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Yalçinkaya, E. & Aktepe, V. (2019). İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. E. Yalçinkaya (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Farklı Bakışlar* içinde (s. 5-28). İksad: Ankara.
- Yarar Kaptan, S. (2019). Karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü değerine yönelik tutumlarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1087-1111.
- UNESCO (1995). Declaration of principles on tolerance. In *28th Session of the General Conference*.

Cumhuriyet Türkiye'si Eğitim Tarihinde Yaşamboyu Öğrenme Misyonu Taşıyan Bir Okul: Terzilik Okulu

A School Pursuing the Mission of Lifelong Learning in the Educational History of Republican Era: Tailoring School

Sabri BECERIKLI¹

Zafer TANGÜLÜ²

Öz

Bu çalışma Cumhuriyet Türkiye'si mesleki ve teknik öğretimi kapsamında değerlendirilen İstanbul'da kurulmuş olan Terzilik Okulunun genel yapısını ortaya koymayı amaçlamıştır. Terzilik Okulu 1929 yılında açılmış olup uzun yıllar ülkeye terzi yetiştirmiştir. Okul iki bölümlü olup dikiş ve biçki şubelerine ayrılmıştır. Örgün bir eğitim kurumu olmasının yanında terzi esnafı olan gençlerinde eğitilmesi amacıyla Akşam Terzilik Okulunu bünyesinde barındırmış, bir çeşit yaygın öğretim gerçekleştirerek hayat boyu öğrenme sağlamıştır. Çalışmada tarihsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tarihsel araştırma, geçmişin öğrenilmesini, anlaşılmasını ve günümüzle bir bağ kurulmasını, günümüzde gerçekleşenlerin tarihsel bir süreci olduğunun kavranmasını sağlar. Ayrıca tarih araştırmaları sonucunda ortaya çıkan çalışmalar, çalışılan konular ile ilgili bir literatür de oluşturmaktadır. Mevcut çalışma da bir tarihsel araştırma olup araştırılan konunun dönemine ait olan evraklara dayandırılmıştır. Bu bağlamdan bakıldığında araştırmada veri analizi olarak betimsel yaklaşım seçilmiştir. Betimsel yaklaşımın amacı yapılan tarihsel araştırma neticesinde elde edilen verilerin orjinal yapısına mümkün olduğu kadar sadık kalarak verileri işlemektir. Çalışmada Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eserlerden, talimatnamelerden, Tebliğler Dergisinden, Devlet İstatistik Enstitüsünün yayımladığı istatistiklerden ve ayrıca çeşitli telif eserlerden yararlanılmıştır. Çalışmanın dayanağını oluşturan bu dokümanlardan elde edilen verilere betimsel yaklaşımın amacı doğrultusunda mümkün olduğu derecede sadakat gösterilerek ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Terzilik Okulu, Meslek Öğretimi, Yaşam Boyu Öğrenme

Abstract

This research targets to present the general structure of the Tailoring School founded in Istanbul, which is considered within the scope of the vocational and technical education of the Republic of Turkey. In 1929, Tailoring School was opened and it trained tailors for several years. The school that consists of two departments is divided into sewing and cutting branches. As well as being a formal education institution, the school incorporated the Evening Tailoring School so that it trains young people who are tailors, and by performing a kind of non-formal education; it provided lifelong learning. In this study, historical research method was applied. Historical research enables to learn and understand the past in order to form a connection with the present. In addition, it provides an understanding that the events occurring today is a historical process. Furthermore, the researches that revealed as a result of historical research also constitute a literature on the subjects studied. The present study is also a historical research and is based on the documents belonging to the period of the relevant subject. In this context; as data analysis method of the research, descriptive approach was chosen. The purpose of the descriptive approach is to analyze and process the data by staying as faithful as possible to the original structure of the data gained as a result of the historical research. In the study, the works published by the Ministry of Education of the Republic of Turkey, the instructions, the journal of communiqués, statistics and also various copyrighted works were used. The data obtained from these documents, which constitutes the basis of the study, were handled with as much fidelity as possible in line with the aim of the descriptive approach.

Keywords: Tailoring School, Vocational Education, Lifelong Learning

¹ Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bursa- Türkiye, beceriklisabri@uludag.edu.tr orcid.org/0000-0003-3307-6979

² Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla-Türkiye, zafertangulu@gmail.com orcid.org/0000-0003-1596-442x

GİRİŞ

Küreselleşen dünyada üretim-tüketim döngüsü içinde bireyin gerek toplumda bir statü kazanması gerekse ülkesinin gelişme ve kalkınmasında rol alması ona yüklenecek bilgi, beceri ve teknik yeterliliklerin kazandırılması ile ilgilidir. Bu yönüyle düşünüldüğünde genel eğitim ve mesleki eğitimin ortak amacı, kişiyi geleceğe hazırlamak, ona öğrenme ortamları oluşturmak, toplumsal hedefler doğrultusunda ilgili kurumlar aracılığıyla ona gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Ünlü, 2016).

Cumhuriyet'in ilanıyla başlayan ulus devlet anlayışı ve ekonomide belirlenen devletçilik ilkesiyle beraber benimsenen yerli ve milli kalkınma hamleleri başta eğitim olmak üzere tüm kurumlarda kendini göstermiş, adeta milli bir mesele olarak görülmüştür. Özellikle devletin topyekûn kalkınma için ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücü ve ara eleman ihtiyacı mesleki ve teknik eğitimi de oldukça önemli bir hale getirmiştir. Dönemin eğitimcilerinin de görüşüne yansımış olan bu anlayış, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun 'İçtimai Mektep' adlı eserindeki ifadelerinde de yer almıştır. Baltacıoğlu mesleki ve teknik eğitimin önemini "Teknik Şahsiyetin Teşekkülü" başlığında "Bir yandan fen eşyasını fenni olarak kullanmak diğer yandan da bu eşyanın tamirine çalışmak, şahsiyetimizi sanayi hayatına sokacak, sanayileştirecek olan iki kapıdır" şeklinde ifade etmiştir (Baltacıoğlu, 2019). Bunun yanı sıra Maarif Vekâletinin resmi davetiyle mesleki ve teknik eğitim için yurtdışından Prof. Alfred Kühne, Prof. Omer Buyse gibi alan uzmanları getirtilerek bu alan için resmi raporlar hazırlanmış, görüşleri alınmıştır (Ortak, 2004; Şahin, 1996).

Mesleki ve teknik öğretimin daha aktif hale getirilmesi için Bakanlık bünyesinde 1933 yılında Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, 1941 yılında ise Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuştur. 1935 yılına kadar il ve belediye idarelerinin finanse ettiği mesleki ve teknik öğretimin bütçesi bahsi geçen tarihten itibaren Bakanlığa bağlanmış (Akyüz, 2013; Yörük vd., 2002), ekonomik olarak güçlendirilmiştir. 1934 yılı itibariyle ülke genelinde mesleki ve teknik öğretim gerçekleştirilmek üzere çok sayıda erkek, kız sanat ve yapı enstitüleri, ticaret okulları, teknik yüksek öğretmen okulları açılmaya başlanmıştır (Akyüz, 2013). Çalışmada ele alınan meslek okulu ise bahsi geçen tarihlerden daha erken açılmış olup, terzilik mesleğini hem örgün hem de yaygın eğitim sağlayarak geliştirmeyi ve yenilemeyi amaçlamıştır. 1930'lu yıllar her ne kadar mesleki ve teknik öğretimin organizasyonel anlamda geliştirilmesi üzerine yoğun çalışılan dönem olsa da bu yıllardan önce Kühne ve Buyse'nin mesleki eğitim hakkında görüşlerine başvurulması, terzilik okulunun 1929 yılında açılmış olması aslında Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren meslek eğitiminin geliştirilmesi çabalarının olduğunun göstergesi olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Mevcut çalışmada Cumhuriyet Türkiye'si mesleki ve teknik öğretim üzerine açılmış olan ve eğitim tarihi açısından ilginç bir örnek olan fakat bilinirliği çok fazla olmayan bir okulun genel yapısını ortaya koymak ve literature kazandırmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada tarihsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tarihsel araştırma, geçmişte meydana gelmiş eylemleri ve olayları tanımlamak, açıklamak ve böylelikle anlayabilmek için verilerin sistemli olarak toplanması ve değerlendirilmesidir. Tarih araştırmaları; insanların geçmişte olanların farkına varmalarını, geçmişteki işlerin nasıl yapıldığını öğrenmelerini sağlar ve günümüzde gerçekleşen olayların, ortaya çıkan eylem ve durumların aslında bir süreci olduğunu göstermek amacını taşır. Ayrıca tarih çalışmaları neticesinde ortaya konan rapor, araştırmacıların çalışacağı konulara literatür oluşturmaktadır. Eğitim tarihi çalışmalarının amacı ise, eğitim ve/veya okulla ilgili olarak geçmişin bazı yönlerini tanımlamaktır (Fraenkel ve diğ., 2011: 535-536).

Veri Toplama Araçları/Veri Toplama Yöntemleri / Veri Toplama Teknikleri

Çalışma, tarihsel araştırma yöntemiyle yapıldığından dolayı veri toplama aracı olarak dokümanlardan yararlanılmıştır. Araştırma da kullanılan dokümanlar Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığının yayımlamış olduğu okul ile ilgili eserlerden, talimatnamalardan, Tebliğler Dergisinden, Devlet İstatistik Enstitüsünün yayımladığı istatistiklerden elde edilen verilerden sağlanmıştır. Ayrıca konuyla ilgili çeşitli telif eserlerden de yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri analizi olarak betimsel yaklaşım seçilmiştir. Bu yaklaşımda amaç toplanan verinin orjinal yapısına mümkün olduğu derecede sadık kalarak kullanılmasıdır (Wolcott, 1994). Bu bağlamda çalışma sürecinde elde edilen verilere araştırmacı tarafından sadık kalınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde okulun tarihçesi, eğitim-öğretim yapısı, öğrenci alım şartları, mezuniyet koşulları, öğrenci ve öğretmenleri ile ilgili istatistikî bilgiler verilecektir. Okul tarihi boyunca Dikiş, Kürkçülük ve Biçki şubesi olmak üzere üç kısma ayrılmıştır. Fakat Kürkçülük şubesinin ömrü kısa olması dolayısıyla okul ile ilgili bilgiler Dikiş ve Biçki şubesi ekseninde verilecektir.

Kısa Tarihçe

Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte yeni tarzda kıyafetleri dıkebilecek terzilerin olması gerekliliği yönünde ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Bundan dolayıdır ki ülkedeki büyük merkezlere terzi okulları açılması planlanmıştır. Bu plan dolayısıyla 1929 yılında terzi ve makastar yetiştirmek hedefiyle İstanbul Erkek Sanat Enstitüsü içerisinde bir terzilik bölümü açılmış, bu bölüm 1930-1931 öğretim yılı itibarıyla bağımsız bir okul olarak teşkilatlandırılmıştır. Okul ilk açıldığında İstanbul Terzilik Mektebi adıyla zikredilmiştir. Okulun tarihsel süreci boyunca isminin değiştirilmiş olduğu görülmektedir. Nitekim dönemin gazetelerinde ve dönemi anlatan çeşitli eserlerde okulun ismi Terzilik Mektebi, Terzilik Okulu, Erkek Terzilik Okulu, İstanbul Terzilik ve Kürkçülük Okulu, Terzilik ve Kürkçülük Okulu olarak ifade edilmiştir. Yalnız okul isimlerinin hangilerinin hangi tarihlerde kullanıldığı net bir şekilde tespit edilememiştir. Lakin okulun ismi zikredilirken genelde Terzilik Okulu ismi kullanılmıştır. Okulun ismi ile ilgili tespit edilebilen en net bilgi 1943 yılında okulun adının Erkek Orta Terzilik Okulu olarak belirlenmiş olmasıdır. 1953 yılına ait bir arşiv belgesinde de okulun ismi hem Erkek Orta Terzilik Okulu hem de İstanbul Erkek Orta Terzilik Okulu olarak yazılmıştır. Okul 1970'li yıllarda Beyoğlu Terzilik Okulu diye adlandırılmış, kadın ve erkek giyimi üzerine teknik eleman yetiştirmek amacıyla kurulmuş olan İstanbul Beyoğlu Kız Meslek Lisesi içerisinde yeniden teşkilatlandırılmış, 1978 yılı itibarıyla de orta terzilik okulu öğrenci alımı durdurulmuştur. Dolayısıyla çalışmada okulun ismi zikredilirken bahsi geçen kullanımlardan Terzilik Okulu ismi tercih edilmiştir (Akşam, Teşrinisani 30, 1934; Ağustos 27, 1935; Ağustos 29, 1936; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1982a; 1982b; BCA, 30.1.0.0/90.566.3; Cicioğlu, 1985; Cumhuriyet, Şubat 26, 1930; Eylül 1, 1937; Demir, 2017; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1969; Ergin, 1977; Kültür Bakanlığı, 1936; Maarif Vekilliği, 1923-1943; 1939).

Okul ilk yıllarında Dikiş şubesi olmak üzere sadece tek bölümlü olarak teşkilatlandırılmış, 1934 yılında Kürkçülük ve Biçki şubesi açılmıştır. 1936 yılı itibarıyla Kürkçülük şubesine öğrenci alınması ile ilgili herhangi bir kayıta rastlanılmamış, muhtemelen bu tarihte şube kapatılmıştır. Okul böylelikle iki şubeli yapısıyla eğitim öğretime devam etmiştir. 1938-1939 öğretim yılında okul bünyesinde akşam kursları açılmıştır. Terzilik Okulu ücretsiz ve yatılı olmayan bir eğitim kurumu olarak faaliyet göstermiştir (Akşam, Teşrinisani 30, 1934; Ağustos 27, 1935; Ağustos 29, 1936; Cicioğlu, 1985; Cumhuriyet, Şubat 26, 1930; Eylül 1, 1937; Demir, 2017; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1969; Ergin, 1977; Kültür Bakanlığı, 1936; Maarif Vekilliği, 1939).

Terzilik Okulu uzun yıllar iki şubeli bir yapıda faaliyet göstermiştir. Bu iki şubeden biri üç yıllık olan dikiş şubesidir. Dikiş şubesinde her türlü erkek elbisesi, kadın tayyör ve mantoları üzerine genel ve teknik bilgi sahibi olacak ve bu alanlarda gerekli beceriler kazanacak terizler yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu şubeyi bitiren öğrencilere istedikleri takdirde bir yıllık olan biçki şubesini de okuma hakkı tanınmıştır. Biçki şubesinde ise kadın tayyör ve mantoları makastarlığı öğretilmesi planlanmıştır. Biçki şubesi bir taraftan Dikiş şubesini bitirenlere makastarlık eğitimi verirken, terzilik mesleğini icra etmekte olan çalışanlara da dışarıdan eğitim vererek piyasaya hizmet vermiştir (İstanbul Okulları Kılavuzu, 1938; Maarif Vekilliği, 1939; 1940-41). Fakat dışarıdan okula girmek isteyenlerin uygulamalı bir sınavla yeterliliklerine bakılmış ve bu sınav dahilinde dışarıdan gelenlere eğitim verilmesi yönünde bir planlama gerçekleştirilmiştir (Kültür Bakanlığı, 1936). Okul bünyesine bir de Kürkçülük şubesi eklenmiştir. Bu şube 1934 yılında açılmış fakat kısa süre sonra kapanmıştır (Akşam, Teşrinisani 30, 1934; Ağustos 27, 1935; Ağustos 29, 1936; Cicioğlu, 1985; Cumhuriyet, Şubat 26, 1930; Eylül 1, 1937; Demir, 2017; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1969; Ergin, 1977; Kültür Bakanlığı, 1936; Maarif Vekilliği, 1939). Şubede kürkçülük işleri ile ilgili mesleki bilgi verilmekle birlikte teorik dersler de okutulmuştur. Çeşitli derilerin işlenişi, tamiri, tavşan, köstebek, tilki, sansar, çakal, kuzu, tay, vizon, kunduz, su samuru gibi hayvanların kürklerinden manto, ceket, eşarp, kravat yapma üzerine öğretim programı oluşturulmuştur. Ayrıca her sınıfta haftada iki saat olmak üzere Türkçe, hesap ve hendese, defter tutma, resim gibi teorik dersler ve Türk dikişçiliğine dair dersler müfredatta yer almıştır (Demir, 2017).

Terzilik Okulunun kısa süreli olarak faaliyet gösteren kürkçülük şubesinin var olduğu tarihlerden sonra okul üç yıllık Dikiş ve bir yıllık Biçki şubesi olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Aslında bu bölümlenme mesleki bölümlenme ile ilgili olup okul bir bütün halinde dört yıllık bir orta öğretim kurumu olarak tanımlanmıştır. Fakat yukarıda da bahsi geçtiği gibi Dikiş şubesini bitirenlerin Biçki şubesine devam hakkı olduğu gibi dışarıdan da Biçki şubesini okuyanların varlığı söz konusu olmuştur. Yani okulun örgün öğretim yapısı içerisinde Biçki şubesi aracılığıyla yaygın öğretim de gerçekleştirmiştir (Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1965; Başvekalet Devlet İstatistik Enstitüsü, 1963; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1968; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1969; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1977; İstanbul Okulları Kılavuzu, 1938; Maarif Vekâleti, 1956; Maarif Vekilliği, 1923-1943; 1939).

Terzilik Okulu, bir okul mantığıyla düşünüldüğünde eğitim-öğretim ve idari kadrolarının öğretmenler, müdür ve yardımcılarından oluşturulması gayet doğal bir süreci ifade etmektedir. Lakin okulun ruhuna uygun olarak bir teftiş heyeti de oluşturulmuştur. Bu teftiş heyeti yapısı itibarıyla dikkat çekici olmuştur. Teftiş heyetinin oluşturulmasındaki amaç mezunların daha iyi yetişebilmelerini sağlamaktır. Bu amaçla teftiş heyeti tanınmış terzi ve makastarlardan, terzilik derneği tarafından seçilen bir kişiden oluşturulmuştur. Heyete zaman zaman okulu denetleme, okul yönetimine eğitim-öğretimle ilgili fikirler verip bakanlığa rapor sunma yetkisi verilmiştir. Ayrıca heyet öğrencilerin iş piyasasına tanıtılması ve öğrencilerin iş bulması yönünde katkıda bulunacaktı. Bu heyet görevini fahri olarak yürütmekle birlikte görevi dolayısıyla herhangi bir ücret almamıştır (Ergin, 1977; Maarif Vekilliği, 1939). Böylelikle mesleği yapanlar ile mesleği yapacaklar arasında bir bağ ve işbirliği oluşturulmak istenmiştir denilebilir. Ayrıca heyetin ücretsiz olarak görev yapmasında bir çeşit vatan vazifesi anlayışı söz konusudur.

Okul, bir iş okulu olması hasebiyle okulda kendine has bir döner sermaye sistemi kurulmuştur. Birinci sınıfların atölye ihtiyaçlarını bakanlık karşılarken üst sınıflarda artık mesleki beceri kazananların ürettiklerinin satılması ile bir ticari eğitim ağı oluşturulmuştur. Böylece öğrenciler yaptıkları ile malzemelerini almış ve yeni ürünler üremişlerdir (Maarif Vekilliği, 1939). Nitekim okulun atölye yapısı, öğrencilerin esnaflığa bir şekilde giriştikleri sistem şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci Alım Şartları

Okulun Dikiş ve Biçki şubelerinin öğrenci alım şartlarına bakıldığında her iki şube için adayların Türk olması, okumasını engelleyecek bir hastalığı olmaması, çiçek aşısı yaptırmış olması ortak şarttı. Dikiş şubesi için diğer şartlar, en az beş sınıflı bir ilkokuldan mezun olmak, 12 yaşından küçük, 17 yaşından büyük olmamak olarak belirlenmiştir. Biçki şubesi için ise okulun Dikiş şubesinden mezun olmak, terziliği çırak olarak öğrenmiş olanlardan doğrudan doğruya bu şubeye girmek isteyenler için en az ilk okuldan mezun olmak ve okulun Dikiş şubesinde gösterilen uygulamalı derslerden yapılacak sınavda başarılı olmak diğer şartlar olarak ifade edilebilir (Maarif Vekilliği, 1939).

Kabul şartlarını yerine getiren öğrencilerin kayıt olabilmeleri için bazı evrakları okula vermeleri gerekmiştir. Bu evrakların, öğrencinin daha önce okumuş olduğu okul ile ilgili belge, nüfus cüzdanı, resmi görevli olarak çalışan bir doktordan sağlık raporu, yeni tarihli çiçek aşısı, fotoğrafı olmak üzere öğrenci tarafından hazırlanarak okula teslim edilmesi gerekmiştir (Maarif Vekilliği, 1939).

Ders Programları

Okulda derslerin başlama saati 08.30, bitiş saati 16:30'dur (Maarif Vekilliği, 1940c). Okulun eğitim öğretim yapısı teorik, teknik ve uygulamalı dersleri içermiştir (Maarif Vekilliği, 1940-1941). Aşağıdaki tablolarda Dikiş ve Biçki şubelerinin haftalık ders saatleri verilmiştir (Maarif Vekilliği, 1939).

Tablo 1. Dikiş Şubesi Haftalık Ders Programı

Dersler	Dikiş Şubesi		
	Birinci Sınıf	İkinci Sınıf	Üçüncü Sınıf
Türkçe	2	3	2
Aritmetik ve Geometri	2	2	1
Defter Tutma			2
Resim	1	1	1
Mesleki Resim	2	1	1
Sanat Bilgisi	1	1	1
Dikiş	32	32	32
Toplam	40	40	40

Tablo 1'e bakıldığında dersler genel kültür, meslek bilgisi dersleri diye iki kategoride ayrılabilir. Üç yıllık bir okul olması hasebiyle Dikiş şubesi müfredatında Türkçe dersi yer almış ve haftalık saati diğer derslere göre biraz daha fazla olmuştur. Bu durum muhtemelen esnaflık yapacak olan terzilerin kendi dillerini iyi kullanabilmeleri için fayda getirmiş olabilir. Lakin bölümün en fazla saati dikiş dersine yani mesleki beceriyi en yoğun olarak geliştirecekleri derse ayrılmıştır. Üç sene boyunca haftada 32 saat verilen ders, mesleki becerilerin ne kadar üzerinde durulduğu ile ilgili fikir verebilir.

1940-1941 öğretim yılında Dikiş şubesi müfredatına tarih ve coğrafya dersi, 1943 yılı itibarıyla yurt bilgisi, askerlik, cimnastik gibi dersler eklenmiştir (Maarif Vekilliği, 1923-1943; 1940b).

Tablo 2. Biçki Şubesi Haftalık Ders Programı

Dersler	Biçki Şubesi	
	Haftalık Saat	
Biçki ve Prova Tekniği	2	
Resim	1,5	
Erkek Biçkisi ve Tatbikatı	21	
Kadın Biçkisi ve Tatbikatı	15	
Toplam	39,5	

Biçki şubesi bir yıllık olarak planlanmıştır. Bu şube örgün öğretim yapmasının yanısıra dışarıdan da okumak isteyenleri bilgi yönünden desteklemek üzerine de hizmet vermiştir. Burada Dikiş şubesi mezunlarına istedikleri takdirde bir yıl daha okuma hakkı tanınarak onların biçki işleri üzerine bilgi ve becerilerini artırmaları sağlandığı gibi, dışarıda esnaflık yapanlara da bilgi ve becerilerini geliştirme imkanı tanınmıştır.

Öğrencilerin Devam ve Devamsızlık Durumu

Öğrencilerin okula gitmeleri zorunlu tutulmuştur. Devamsızlık yapan öğrencilerin notları ne olusa olsun devamsız öğrenciler başarısız sayılmıştır. Öğrencilere verilen devamsızlık hakkı derslerin dörtte biri kadardır. Derslere dörtte üç oranında devam edilmesi zorunluluk olarak belirlenmiştir. Ancak sağlık sorunları nedeniyle derslere devam edemeyen öğrencilerin, eğer notları bir üst sınıfa geçmeye yeterli ise ve sağlık durumu bir sonraki yıl okula devam etmelerine engel teşkil etmeyecekse öğrencinin sınıf geçmesine müsaade edilmiştir. Bunun sağlanması ise okul müdürlüğünün teklifi ve bakanlığın uygun görmesi neticesinde kararlaştırılmıştır. Bir ders yılında kalan öğrenciler ise sonraki yılda hastalık yüzünden devam edemeyecek duruma gelirlerse bu öğrencilerin öğleden önce ve öğleden sonraki dersleri ayrı ayrı değerlendirilerek yarı yarıya devam etmiş olanların sınıfta bırakılmasına gerek görülmemiştir (Maarif Vekilliği, 1941).

Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi ve Mezuniyet Şartları

Okulun öğrencilerinin üst sınıflara geçebilmesi ve mezun olabilmesi için belirli süreçleri takip etmeleri gerekmiştir. Öğrencilerin eğitim-öğretim dönemi sürecinde başarı durumları sık sık kontrol edilmiş, öğretmenlere öğrencileri sıkı bir şekilde takip etmeleri için talimat verilmiştir. Bu sıkı takip kanaat notları üzerinden sağlanmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin teorik derslerde göstermiş oldukları performanslarına, ders sırasındaki tartışmalara gösterdikleri katılım becerilerine, sınav durumlarına, öğrencilere verilen görevlerin durumuna göre öğretmen tarafından değerlendirilmesi neticesinde üçer aylık kanaat notu sistemi oluşturulmuştur. Bu durum teorik ve uygulamalı dersler olmak üzere bütün dersler için geçerlidir. Her öğretmen vereceği kanaat notu için bir cep not defteri tutmakla yükümlü idi. Gerektiğinde okul müdürü ya da okulu ziyaret edecek müfettişin bu defterin varlığını ve defterdeki notları kontrol etme yetkisi vardı (Maarif Vekilliği, 1941).

Kanaat notları ile birlikte okulda yapılan sınav usulleri bütünleme ve mazeret sınavları, Dikiş kısmı mezuniyet sınavı, Biçki kısmı mezuniyet sınavı şeklinde planlanmıştır. Sınavlar derslerin yapısına göre yazılı, sözlü veya uygulamalı olabiliyordu. Ders yılı üç kanaat notu devresine ayrılmıştır. Birinci devrenin ders yılı başından 10 Aralığa kadar, ikinci devrenin 11 Aralıktan 10 Marta kadar, üçüncü devrenin 11 Marttan ders yılı sonuna kadar sürmesi planlanmıştır. Öğrencilerin kanaat notları ortalama beş ve beşten yukarı olmalıdır. Beşin altındaki notları alan öğrenciler derslerinden kalmışlardır. Üç dersten beşin altında not alan öğrenciler, o yıl sınıf tekrarına bırakılmış, iki dersten beşin altında not alan öğrenciler ise bütünlemeye bırakılmıştır. Öğrenciler bütünlemede de derslerinden geçemedikleri zaman sınıfta kalmışlardır. İki yıl üst üste kalanlar ise okuldan uzaklaştırılmıştır (Maarif Vekilliği, 1941).

Sınavlarda kopya çeken öğrenciler sınavdan çıkarılarak başarısız sayılmıştır. Ayrıca, o dönem almış oldukları derslerin tamamından bırakılıp, disiplin kuruluna sevk edilmiştir. Sınavlar için komisyonlar kurulmuştur. Komisyonlar bütünleme ve mazeret sınavı yapacak ise dersin öğretmeninden ve okul müdürünün seçeceği en az bir görevliden oluşturulmuştur. Mezuniyet sınavları için ise kurulacak olan komisyon dersin öğretmeninden, maarif müdürü ile okul müdürü tarafından beraber seçilerek vekilliğin tasdikine arzolan en az iki görevliden oluşturulmuştur. Dersin öğretmeni dışında seçilmesi planlanan görevlilerin sınavı yapılacak olan ders ile alakası olması göz önünde bulundurulmuştur. Atölye işleri ile ilgili sınavlara komisyon üyesi olarak görevlendirilecek kişiler içerisinde terzilik mesleğini dışarıdan yürütenlerin de seçilebilmesinde sakınca görülmemiştir (Maarif Vekilliği, 1940a).

Her bir öğrencinin sözlü, yazılı veya uygulamalı sınavlarında teker teker sınav odasına alınarak sınav yapılması kararlaştırılmış, soruların açık ve anlaşılır olması tavsiye edilmiştir. Sınavlar öğrenciler ile birebir yapılmıştır. Dolayısıyla sınavların belirlenen gün boyunca sürmesinin yanısıra ertesi güne sarkması durumu da söz konusu olmuştur (Maarif Vekilliği, 1940a).

Kanaat notları öğrencilerin yıl içerisindeki başarılarını ifade ederken okulu bitirmeleri için bitirme sınavlarına girmeleri gerekmiştir. Bitirme sınavları Dikiş ve Biçki şubesi için ayrı ayrı planlanmıştır. Dikiş şubesi mezuniyet sınavının ders yılı sonu ve yeni ders yılı başı olmak üzere iki kere yapılması planlanmış, kanaat notları bütün derslerden beş ve üzerinde olanlar bu sınavlara girebilmiştir. Bitirme sınavı son sınıf derslerinden sözlü olarak yapılır fakat atölye sınavları derslerin yapısına göre tasarlanır, başarısız olanlar üç mezuniyet sınavını geçemezse, başarısız oldukları derslerden sınava tekrardan alınırlar. Dördüncü başarısızlık neticesinde öğrencilerin aldıkları dersleri belirten bir evrak düzenlenir fakat diploma alma hakkını öğrenci kaybeder. Öğrencilerin başarılı olmaları için mezuniyet sınavlarından da en az beş almaları gerekmiştir. Öğrencilerin başarı ortalamaları bütün sınıflarda aldıkları notlar ve mezuniyet sınavı notlarının ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Biçki şubesi için de benzer süreçler geçerlidir (Maarif Vekilliği, 1941). Sınavlar için belirlenen notlar on üzerinden verilmiştir. 9-10 pekiyi (ortanın çok üstünde), 7-8 iyi (ortanın üstünde), 5-6 orta (orta), 3-4 zayıf (ortanın altında), 1-2 pek zayıf (ortanın çok altında), 0 boş diye tanımlanmıştır (Maarif Vekilliği, 1941).

Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Okulun öğrenci ve öğretmenleri ile ilgili sayılar Devlet İstatistik Enstitüsünün yayımlanmış olduğu eserlerden çıkarılmaya çalışılmıştır. İstatistiklerde her yılın rakamlarına düzenli bir şekilde ulaşılamamıştır. Aşağıdaki tablolarda okulun öğrenci ve öğretmenleri ile ilgili istatistiki bilgiler mevcuttur (Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1965; Başvekalet Devlet İstatistik Enstitüsü, 1963; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1968; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1969; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1977).

Tablo 3. 1953-1973 Yılı Öğrenci ve Mezun Sayıları

	Okuyan Öğrenciler			Diploma Alanlar			
	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	
1953-54	68	32	100	1953-54	24	14	38
1954-55	59	24	83	1954-55	28	8	36
1955-56	61	23	84	1955-56	26	11	37
1956-57	56	25	81	1956-57	25	11	36
1957-58	53	27	80	1957-58	16	10	26
1958-59	57	39	96	1958-59	17	9	26
1959-60	45	41	86	1959-60	25	14	39
1960-61	57	54	111	1960-61			
1961-62	41	47	88	1961-62	12	9	21
1962-63	94		94	1962-63	30		30
1963-64	103		103	1963-64	31		31
1964-65	47	82	129	1964-65	17	16	33
1965-66	55	70	125	1965-66	26	18	44
1966-67	34	95	130	1966-67	17	28	45
1967-68	24	110	134	1967-68	12	33	45
1968-69	19	116	135	1968-69	5	27	32
1969-70	17	113	130	1969-70	5	46	51
1970-71	24	122	146	1970-71	4	33	37
1971-72	20	126	146	1971-72	8	40	48
1972-73	33	116	149	1972-73	8	35	43
Toplam	967	1262	2230	Toplam	336	362	698

Okulun 1960 yılı öncesi öğrenci sayılarına bakıldığında erkek öğrenci sayısı kız öğrenci sayısına oranla daha fazla olmuştur. 1960 yılı sonrasında ise kız öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısından daha fazla olmuştur (Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1965; Başvekalet Devlet İstatistik Enstitüsü, 1963; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1968; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1969; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1977).

Tablo 3’de okuyan öğrenci ile mezun öğrenci sayıları arasında ciddi bir fark gözükse de son sınıf öğrencilerinin mezuniyet oranları iyi derecededir. Nitekim sınıf bazında okuyan öğrenci sayıları mezun olan sayıları ile birbirine denk düşmektedir. Ayrıca toplam verilen öğrenci sayılarında ve mezun sayılarında hem Dikiş hem de Biçki şubesi öğrencileri yer almıştır. Okul aslında iki şubeli olsada tek bir şube mantığıyla düşünülmüş üç yıllık dikiş şubesi ve bir yıllık biçki şubesi olmak üzere dört yıllık bir okul olarak tanımlanmıştır. 1962-1964 yılları arasında kız ve erkek öğrenci ayırımını yapacak istatistiki verilere ulaşamamıştır. Yine aynı şekilde bu tarihlerdeki mezunlar arasında kız öğrenci sayısı tespit edilememiştir. Nitekim okulda kız ve erkek öğrenci varlığı bu tarihlerde de geçerlidir. Ayrıca 1960-1961 yılı mezun sayısını da tespit etmek mümkün olmamıştır. Tablo 3’de görüldüğü üzere 20 yıllık bir süreçte okulda 2230 öğrenci okumuş, 698 öğrenci de mezun olmuştur (Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1965; Başvekalet Devlet İstatistik Enstitüsü, 1963; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1968; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1969; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1977). Burada istatistikler ile ilgili şu bilgiyi vermek doğru olacaktır. Devlet İstatistik Enstitüsünün yayımlanmış olduğu eğitim istatistikleri zaman zaman farklılık gösterebiliyor. Bazen diğer devlet kurumlarında farklı rakamlara ulaşmak mümkün olabiliyor. Özellikle okullar ile ilgili istatistiki bilgilerdeki farklılıklar eğitim-öğretimin canlı bir durum olmasından kaynaklanmıştır. Devlet İstatistik Enstitüsü vermiş olduğu bilgileri belirli sürelerde okullardan almışlardır. Fakat bu bilgilerin toplanıp yayımlanması sürecinde ara dönemlerde mezun olanlar, okuldan ayrılanlar söz konusu olabilmıştır. Dolayısıyla istatistiki bilgiler yüzde yüz doğruyu vermemiştir. Lakin genel itibarıyla okullar ile ilgili rakamsal fikir vermişlerdir (Becerikli, 2020).

Tablo 4. 1953-1961 Yılı Öğretmen Sayıları

	Asil		Stajyer		Ücretli		Toplam		
	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Toplam
1953-54	6	4	1	1	3	1	10	6	
1954-55	7	5			3	1	10	6	
1955-56	7	5			4	1	11	6	
1956-57	6	5			3	1	9	6	
1957-58	5	6			3	1	8	7	
1958-59	5	5	1		3	1	9	6	
1959-60	5	5	1		3		9	5	
1960-61	6	7					6	7	
Toplam	47	42	3	1	22	6	72	49	120

Tablo 4’te okulun 1953-1961 yılı öğretmen sayıları verilmiştir. Öğretmen sayılarına bakıldığında okulun öğretmenlerinin asil, stajyer ve ücretli olarak görev yaptığı söylenebilir. Toplamda 121 kişi okulda öğretmenlik yapmıştır. Bunun 72’si erkek, 49’u kadındır. Tabloda boş kalan yerler bahsi geçen yıllarda stajyer ve ücretli öğretmenin çalışmadığı kısımlardır. Okulda çok az kişi stajyer öğretmenlik yapmıştır. Eğitim-öğretimde genel olarak asil öğretmenlerden yararlanılmıştır (Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1965; Başvekalet Devlet İstatistik Enstitüsü, 1963).

Terzilik Okuluna Bağlı Akşam Terzilik Okulu

İlk okulu bitirdikten sonra kısa bir mesleki eğitim alan ya da mesleki eğitimi ile ilgili hiçbir okul görmemiş yalnız mesleğini alaylı olarak öğrenip yapmaya çalışan gençleri alanlarında donanımlı hale getirmek için çırak ve kalfaların okuyabileceği akşam okulları açılmıştır. Bu akşam okulları içerisinde 1938-1939 ders yılı başında Terzilik Okuluna bağlı olarak Akşam

Terzilik Okulu açılmıştır (Maarif Vekilliği, 1939). Bu okulun öğretim süresi iki yıl olarak planlanmıştır (Cicioğlu, 1985).

Bir çeşit hayat boyu öğrenmeyi sağlayan yaygın öğretim kurumu olarak tanımlanabilecek olan Akşam Terzilik Okuluna girebilmek için adayların Türk olması, 12 yaşından küçük, 45 yaşından büyük olmaması, 12-16 yaşında olanların beş yıllık ilk okulu bitirme zorunluluğu olması, 16-45 yaşında olanların en az bir ilk okulun üçüncü sınıfını bitirmiş olması veya Millet Mektepleri A ve B kurslarından mezun olması gerekmiştir. Müracaat kontenjandan çok olursa öğrencilerin okudukları okuldaki başarı ortalamalarına göre kabul edilmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca erkek terziliği dikişinde en az orta derecede beceri ve bilgi saibi olduğunu yapılacak sınavda ispat etmesi gerekmiştir. Bunların da dışında okulda okumak isteyenlerden bulaşıcı hastalığı olmadığını, çiçek aşısı olduğunu ispat etmeleri istenmiştir (Maarif Vekilliği, 1939).

Akşam Terzilik Okulunun şartlarını sağlayan öğrencilerin kayıt sırasında vermeleri gereken bazı evraklar olmuştur. Bu evraklar şunlardır; nüfus cüzdanı, yeni tarihli aşı evraki, resmi görevli bir doktordan temin edilen sağlık raporu, hüsnühal (temiz kağıdı) kağıdı, kayıt beyannamesi, fotoğraf, daha önce almış olduğu eğitim ile ilgili evrak (Maarif Vekilliği, 1939).

Akşam Terzilik Okuluna teslim edilecek olan evraklar içerisinde öğrencinin daha önce okumuş olduğu okulunun varlığını ispat edecek bir belge yoksa eğer okul idaresi tarafından onun bilgisini test etmek amacıyla sınava tabi tutulması söz konusu olmuştur. Bu durumda öğrenci alım şartlarında yer alan ilkokul okuma gibi şartların aslında aşılabildiği, öğrencinin bilgisine yönelik kabul edilebileceğini göstermiştir (Maarif Vekilliği, 1939).

Akşam Terzilik Okulunda Türkçe, matematik, resim, biçki ve prova tekniği, biçki ve tatbikatı dersleri okutulmuştur (Maarif Vekilliği, 1939). Toplamda haftalık on saati bulan bu dersler matematik ve Türkçe ayrı tutulursa meslek bilgisi dersleridir denilebilir.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Günümüzde okul öncesinden yükseköğretime kadar değişim ve gelişim paradigması içinde olan eğitim, sadece bir kültür problemi olarak düşünülmemelidir. Eğitim aynı zamanda ülkeler için bir sosyal değişim ve ekonomik anlamda da bir kalkınma aracıdır. Bu yönüyle eğitim ülkelerin kalkınması, gelişmesi ve üretim tüketim olgusunda nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde de oldukça hayati bir rol üstlenmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde mesleki ve teknik eğitim olgusunun önemi sadece pedagojik amaçlarla açıklanmayacak kadar önemlidir. 19. Yüzyılda bilhassa Sanayi İnkılâbından sonra değişen ve gelişen dünya yapısında devletler, nitelikli ve üreten insan gücüne ihtiyaç duymuş, bu hususta girilen endüstri devrimini bilgi ve teknik anlamda başarmış devletler güçlerini günümüze kadar korumuştur. Özellikle iki dünya savaşı arasında bu süreci başarmış devletlerin günümüzde de bilim ve teknikte hatırı sayılır yerlerde olmasının tesadüf olmadığını düşünmek oldukça gerçekçi bir tespittir. Bu yönüyle gerek ana eleman gerekse ara eleman yetiştirmede mesleki ve teknik eğitim olgusu günümüzde ülkemiz başta olmak üzere çoğu devletler için bir gelişme ve kalkınma basamağı olarak ele alınmaktadır.

Araştırmaya konu olan Terzilik Okulu da Cumhuriyetin ilk yıllarında kurulmuştur. Esas amacının da kılık kıyafet inkılâbından sonra ihtiyaç duyulan resmi ve özel kıyafetleri tasarlamak ve dikmektir. Okulu önemli kılan diğer bir hususta hem örgün bir okul olması hemde terzilik mesleğinin devamlılığı ve sürdürülebilirliğine katkıda bulunmasıdır. Okulun akşam sanat okulu olarak da terzilik mesleği ile uğraşanlara hizmet vermesi, dışarıdan bu mesleği sürdürmek isteyenlere kapılarını açması, okulu bir yönüyle yaşam boyu öğrenme merkezi haline dönüştürmüştür. Bugün üzerinde sıkça konuşulup tartışılan okul-toplum işbirliği anlayışı bu okul öznesinde hayat bulmuştur. Okul dışarıdan alan ve meslek uzmanı bir teftiş heyetiyle eşgüdümlü olarak çalışmış, faaliyetlerine bu heyet de dahil edilmiştir. Bu husus günümüzde mesleki-teknik eğitimde sanayi ve KOBİ işbirliği sürecinde ne kadar pratik edilmeye çalışılsa da halen istenilen düzeyde birlikler henüz sağlanmış değildir. Nitekim

mesleği yürütenlerin ve meslek odalarının bir okulun eğitim-öğretimi ile ilgili fikirlerine önem verilmesi, günümüzde meslekleri yürüten önemli firmaların da katkıları ve isteklerine göre fikirlerinin alınması yönünde düşüncelerin yanlış olmayacağı, hatta eğitim-öğretime deneyimlerini aktarabileceği gibi ifadeleri kullanmaya sevk etmektedir.

Okulu önemli kılan diğer bir hususun devam mecburiyetine sıkı sıkıya bağlılığıydı. Özellikle süreç temelli eğitim başarı temelli eğitimin önünde tutulmuş, notları kaç olursa olsun devam etmeyenlerin sınıf geçmesinin önü kapatılmıştır. Günümüzde hocalarımızın ve büyüklerimizin karnelerden evvel okul sürecine vurgu yapması, okul devamlılığını bir hayat disiplini olarak görmeleri herhalde dönemin anlayışından kalma bir disiplin anlayışıdır. Çalışmadaki bulgulardan çıkan önemli bir sonuçta okula kayıt sırasında hem öğrencilerden hem de akşam sanat okulu kısmına kayıt olacak yetişkinlerden istenen çiçek aşısı olma zorunluluğuydu. Bunun bir evrak olarak kayıta istenmesi konu üzerinde ne kadar hassasiyetle durulduğunun göstergesidir. Bahsi geçen dönemler de çiçek hastalığının ülkede oluşturduğu salgın korkusu okul yaşamında da kendini göstermiştir. Günümüzde etkilerini henüz kaybetmese de son 2-3 yıl içinde yaşanan Covid-19 pandemi sürecinde başta okullar olmak üzere aşı zorunluluğuyla toplumun diğer kesimlerine olan etkileri fazlasıyla tecrübe edilmiştir. Ancak bundan daha önemlisi çalışmada üzerinde vurgulanan meslek okullarının birer kalkınma süreci olduğuydu. Dönemin şartlarıyla belli bir amaç üzerine kurulan bu okul gibi Covid-19 sürecinde de mesleki ve teknik okullarının maske, dezenfektan, siperlik vb. ihtiyaç kalemlerini öncelikli olarak üretip piyasaya sürmesi bugün mesleki eğitimin önemini bir kez daha göstermiştir.

Toparlayacak olursak üzerinde çalışıp günümüzde hatırlanmasına vesile olduğumuz bu okul gerek eğitim tarihimiz gerekse çalışma prensiplerinden yola çıkıldığında günümüzde üzerinde sık sık durulmaya çalışılan hayat boyu öğrenme kavramına oldukça önemli katkılarda bulunmuştur. Eğitim tarihimizde buna benzer okullar mevcuttur. Bu okulların çalışılıp hatırlanması ve okullar hakkında gerekli belgelerin okuyucuların önüne koyulması oldukça önemlidir. Bu yönüyle yazdıklarımızın diğer benzer araştırmalara örnek olmasını umuyoruz.

KAYNAKÇA

- Akşam. (Ağustos 27, 1935). Terzilik ve kürkçülük okulu direktörlüğünden.
- Akşam. (Ağustos 29, 1936). Kültür bakanlığı terzilik ve kürkçülük okulu direktörlüğünden.
- Akşam. (Teşrinisani 30, 1934). Maarif vekâleti terzilik ve kürkçülük mektebinden.
- Akyüz, Y. (2013). Türk eğitim tarihi (m.ö. 1000-m.s. 2013). Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacıoğlu, I. H. (2019). *İçtimai Mektep*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. (1965). *Milli eğitim istatistikleri meslek, teknik ve yüksek öğretim 1960-1961*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. (1977). *Milli eğitim istatistikleri meslekî ve teknik öğretim 1967-1973*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. (1982a). *Milli eğitim istatistikleri meslekî ve teknik öğretim 1978-1979*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. (1982b). *Milli eğitim istatistikleri meslekî ve teknik öğretim 1979-1980*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başvekalet Devlet İstatistik Enstitüsü. (1963). *Milli eğitim istatistikleri meslek, teknik ve yüksek öğretim 1953-1960*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü.
- BCA, 30.1.0.0/90.566.3.
- Becerikli, S. (2020). İstanbul yüksek öğretmen okulu. Ankara: Astana Yayınları.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişimi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Cumhuriyet. (Şubat 26, 1930). Terzilik mektebinde.
- Cumhuriyet. (Eylül 1, 1937). Kültür bakanlığı erkek terzilik okulu direktörlüğünden.
- Demir, M. (2017). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e kadın eğitiminde biçki dikişin yeri (1908-1952)*. Yayımlanmış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Devlet İstatistik Enstitüsü. (1968). *Milli eğitim istatistikleri meslekî ve teknik öğretim 1961-1965*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.

- Devlet İstatistik Enstitüsü. (1969). *Milli eğitim istatistikleri meslekî ve teknik öğretim 1965-1967*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Ergin, O. (1977). Türkiye maarif tarihi, 5, İstanbul: Eser Matbaası.
- Fraenkel, R. Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: Connect Learn Succeed.
- İstanbul Okulları Kılavuzu. (1938). İstanbul: Cumhuriyet Matbaası.
- Kültür Bakanlığı. (1936). *Türkiye okulları kılavuzu*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Maarif Vekâleti, (1956). *VI. maarif şûrası dokümanları (1946-1956 mesleki ve teknik öğretim çalışmaları)*. Ankara: Maarif Basımevi.
- Maarif Vekilliği. (1923-1943). *Türkiye Cumhuriyeti maarifi 1923-1943*.
- Maarif Vekilliği. (1939). *Maarif vekilliği dergisi*. 21(2), 76-79.
- Maarif Vekilliği. (1940-41). *Türkiye Cumhuriyeti maarifi 1940-1941*.
- Maarif Vekilliği. (1940a). *Tebliğler dergisi*. 2(82), 270-272.
- Maarif Vekilliği. (1940b). *Tebliğler dergisi*. 3(95), 57.
- Maarif Vekilliği. (1940c). *Tebliğler dergisi*. 3(98), 72.
- Maarif Vekilliği. (1941). *Erkek terzilik okulu sınıf geçme ve mezuniyet imtihanları talimatnamesi*. Ankara: Maarif Matbaası.
- Ortak, Ş. (2004). *Atatürk dönemi eğitim politikalarında yabancı uzman raporlarının etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, M. (1996). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yabancı uzmanların yeri (1923-1960)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, İzmir.
- Ünlü, D. (2016). Mesleki eğitimin tarihi süreci. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(4), 89-98.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data, description, analysis, and interpretation*. Sage Publications.
- Yörük, S., Dikici, A., & Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve türkiye'de mesleki eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 299-312.

A School Pursuing the Mission of Lifelong Learning in the Educational History of Republican Era: Tailoring School

Sabri BECERIKLI¹

Zafer TANGÜLÜ²

Abstract

This research targets to present the general structure of the Tailoring School founded in Istanbul, which is considered within the scope of the vocational and technical education of the Republic of Turkey. In 1929, Tailoring School was opened and it trained tailors for several years. The school that consists of two departments is divided into sewing and cutting branches. As well as being a formal education institution, the school incorporated the Evening Tailoring School so that it trains young people who are tailors, and by performing a kind of non-formal education; it provided lifelong learning. In this study, historical research method was applied. Historical research enables to learn and understand the past in order to form a connection with the present. In addition, it provides an understanding that the events occurring today is a historical process. Furthermore, the researches that revealed as a result of historical research also constitute a literature on the subjects studied. The present study is also a historical research and is based on the documents belonging to the period of the relevant subject. In this context; as data analysis method of the research, descriptive approach was chosen. The purpose of the descriptive approach is to analyze and process the data by staying as faithful as possible to the original structure of the data gained as a result of the historical research. In the study, the works published by the Ministry of Education of the Republic of Turkey, the instructions, the journal of communiqués, statistics and also various copyrighted works were used. The data obtained from these documents, which constitutes the basis of the study, were handled with as much fidelity as possible in line with the aim of the descriptive approach.

Keywords: Tailoring School, Vocational Education, Lifelong Learning

INTRODUCTION

The cycle of production-consumption takes place as follows in the globalizing world: The individual's gaining a status in the society or taking a role in the development and progress of his country depends on obtaining the knowledge, skills and technical competences that will be attributed to him. From this point of view, the common purpose of general education and vocational education can be listed as: Preparing the person for the future, creating learning environments for him and making him gain necessary knowledge and skills through relevant institutions in line with social goals (Ünlü, 2016).

Local and national development moves have shown themselves in all institutions together with the understanding of the nation state that started with the proclamation of the Republic, especially in education, and the principle of statism in the economy, and it has been seen as a national issue. In particular, it has made vocational and technical education very important because the state's need for qualified manpower and intermediate staff for total development is very high. This understanding, which was also reflected in the views of the educators of the period, was also included in the expressions of Ismayil Hakkı Baltacıoğlu in his work called "*İçtimai Mektep*" (a school for production). Baltacıoğlu stated the importance of vocational and technical education under the title of "Establishment of Technical Personality" as "using a science object as a scientific tool on the one hand and trying to repair it on the other hand are

¹ Assoc. Prof. Dr., Bursa Uludag University, Faculty of Education, Bursa- Türkiye, beceriklisabri@uludag.edu.tr orcid.org/0000-0003-3307-6979

² Assoc. Prof. Dr. Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Muğla- Türkiye, zafertangulu@gmail.com orcid.org/0000-0003-1596-442x

two doors that will bring our personality into industrial life and industrialize it" (Baltacıoğlu, 2019). Furthermore, via the official invitation of the Ministry of Education, field experts like Prof. Alfred Kühne, Prof Omer Buyse were brought from abroad for vocational and technical education, and official reports were prepared including their opinions (Ortak, 2004; Şahin, 1996).

The General Directorate of Vocational and Technical Education in 1933 and the Undersecretariat of Vocational and Technical Education in 1941 were established within the Ministry to make vocational and technical education more active. The budget of vocational and technical education, previously financed by provincial and municipal administrations until 1935, has been linked to the Ministry since the aforementioned date and thus (Akyüz, 2013; Yörük et al., 2002), it has been strengthened economically. As of 1934, many boys' and girls' art and construction institutes, trade schools, technical higher teacher schools have started to be opened throughout the country to provide vocational and technical education (Akyüz, 2013). The vocational school discussed in the study was actually opened earlier than the mentioned dates and aimed to increase and renew the tailoring profession by providing both formal and non-formal education. In spite of the fact that the 1930s was a period of intensive work on the organizational development of vocational and technical education, the fact that Kühne and Buyse's views on vocational education were sought before these years and that the tailoring school was established in 1929 was actually the development of vocational education since the first years of the Republic can be expressed as an indication of their efforts.

Purpose of the Study

The target of the present study is as follows: To present the general structure of an interesting but not a very well-known school regarding the educational history which was established for vocational and technical education in the Republic of Turkey and to bring it to literature.

METHODS

In the research, historical research method was implemented. Historical research is described as a systematic collection and evaluation of data in order to describe, explain, and thus understand actions and events that occurred in the past. Historical studies provide people with the awareness of what happened in the past and how things were done in the past. They also have the purpose of indicating the events that take place today, the actions and situations that have emerged are actually a process. Furthermore, the report, which was revealed as a result of historical studies, constitutes a literature on the themes that researchers will focus on. The purpose of educational history studies is to define some aspects of the past in relation to education and/or school (Fraenkel et al., 2011: 535-536).

Data Collection Tools/ Data Collection Methods / Data Collection Techniques

The research was implemented with the historical research method; for this reason, documents were used as data collection tool. The documents used in the research were gathered from the works published by the Ministry of Education of the Republic of Turkey regarding the school, the instructions, the Journal of Announcements, and the statistics published by the State Institute of Statistics. In addition, various copyrighted works were used as well.

Data Analysis

In order to implement data analysis of the research, descriptive approach was preferred. The target is to use the collected data as faithfully as possible to its original structure in this approach (Wolcott, 1994). Within this scope, the data gathered during the study was remained faithful by the researcher.

RESULTS

Within this section, statistical information about the history of the school, education structure, student admission requirements, graduation conditions, students and teachers will be presented. Throughout the history of the school, it has been divided into three departments: Sewing, Furriery and Cutting. However, due to the short life span of the Furriery department, information about the school will be discussed in the scope of Sewing and Cutting branches.

Brief History

With the proclamation of the Republic, it was necessary to bring up tailors who could sew a new style of clothing. For this reason, tailoring schools are planned to be opened in major centers in the country. Due to this plan, a tailoring department was opened in Istanbul Male Art Institute in 1929 with the aim of training tailors and scissors, and as of the 1930-1931 academic year, the it was organized as an independent school. It was called as the Tailoring School for Men when it was first established. It has been seen that name of the school was changed several times throughout its history. As a matter of fact; in the newspapers of the period and in various works describing the period the name of the school was mentioned as Tailoring School, Male Tailoring School, İstanbul Tailoring and Furriery School and Tailoring and Furriery School. However; it couldn't be identified exactly which school name was used in which dates. Still, it was the Tailoring School which was used frequently while uttering the name of the school. The most accurate information detected about the name of the school is that the name of the school was determined as The Male Tailoring School in 1943. In an archive document belonging to the year of 1953, the name of the school was written as both The Male Tailoring School and İstanbul Male Tailoring School. The school was named as Beyoğlu Tailoring School in the 1970s, and was reorganized within the Istanbul Beyoğlu Vocational High School for Girls, which was established to train technical staff on women's and men's clothing. Therefore, while the name of the school was mentioned in the study, the name Tailoring School was preferred among the mentioned uses (Akşam, Teşrinisani 30, 1934; Ağustos 27, 1935; Ağustos 29, 1936; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1982a; 1982b; BCA, 30.1.0.0/90.566.3; Cicioğlu, 1985; Cumhuriyet, Şubat 26, 1930; Eylül 1, 1937; Demir, 2017; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1969; Ergin, 1977; Kültür Bakanlığı, 1936; Maarif Vekilliği, 1923-1943; 1939). In the first years of the school, it was organized as a sewing department with only one department. As of 1936, no record was found regarding the admission of students to the Furriery department, probably the branch was closed on this date. Thus, the school continued its education with its two-branch structure. Evening courses were opened within the school in the 1938-1939 academic year. Tailoring School operated as a free and non-boarding educational institution (Akşam, Teşrinisani 30, 1934; Ağustos 27, 1935; Ağustos 29, 1936; Cicioğlu, 1985; Cumhuriyet, Şubat 26, 1930; Eylül 1, 1937; Demir, 2017; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1969; Ergin, 1977; Kültür Bakanlığı, 1936; Maarif Vekilliği, 1939).

The Male Tailoring School conducted in a two-branch structure for a long time. One of these two branches is the sewing branch, which is three years old. In the sewing department, it is aimed to train tailors who will have general and technical knowledge on all kinds of men's clothes, women's suits and coats and will gain the necessary skills in these fields. Students who graduated from this branch were given the right to read the one-year sawing branch, if they wished. In the sawing branch, it is planned to teach women's suits and coats. While the cutting department gave training to those who finished the sewing department, it also served the market by providing outside training to the employees who are doing the tailoring profession (İstanbul Okulları Kılavuzu, 1938; Maarif Vekilliği, 1939; 1940-41). However, the qualifications of those who want to enter the school from outside were examined with a practical exam and a plan was made to provide training to those coming from outside within this exam (Kültür Bakanlığı, 1936). A Furriery Department was added to the school. This department was opened in 1934 but was closed soon (Akşam, Teşrinisani 30, 1934; Ağustos 27, 1935; Ağustos 29, 1936; Cicioğlu, 1985; Cumhuriyet, Şubat 26, 1930; Eylül 1, 1937; Demir, 2017; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1969; Ergin, 1977; Kültür Bakanlığı, 1936; Maarif Vekilliği, 1939). In

addition to providing professional information on furriery business, theoretical courses were also taught in the branch. A teaching program was created on the processing and repair of various leathers, making coats, jackets, scarves and ties from the furs of animals such as rabbit, mole, fox, marten, jackal, lamb, colt, mink, beaver and otter. In addition, theoretical courses such as Turkish, calculus and geometry, notebook keeping, painting, and courses on Turkish sewing were included in the curriculum for two hours a week in each class (Demir, 2017).

After the short-term existence of the Tailoring School's Furriery Department, the school was divided into two sections, a three-year Sewing and a one-year Cutting department. In fact, this division is related to vocational division and the school is defined as a four-year secondary education institution as a whole. However, as mentioned above, those who have graduated from the Sewing Department have the right to continue in the Cutting Department, as well as the existence of those who studied at the Sewing Department by means of distance education. In other words, it provided non-formal education through the Cutting Department within the formal education structure of the school (Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1965; Başvekalet Devlet İstatistik Enstitüsü, 1963; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1968; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1969; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1977; İstanbul Okulları Kılavuzu, 1938; Maarif Vekâleti, 1956; Maarif Vekillîği, 1923-1943; 1939).

When the Tailoring School is handled in terms of the organization schemata of an ordinary school, the structure consisting of academic and administrative staff like teachers, principals and assistants expresses a very natural process. However, an inspection committee was formed in accordance with the spirit of the school. The structure of this inspection committee was remarkable. The purpose of establishing the inspection committee is to enable the graduates to train better. For this purpose, the inspection committee was composed of well-known tailors and shanters, and a person selected by the tailoring association. The delegation was given the authority to inspect the school from time to time, to give ideas to the school management about education and to report to the ministry. In addition, the delegation would contribute to the introduction of students to the job market and to find jobs for students. Although this committee carried out its duty honorably, it did not receive any remuneration for its duty (Ergin, 1977; Maarif Vekillîği, 1939). Thus, it can be said that it is desired to create a bond and cooperation between those who do the profession and those who will do the profession. In addition, there is a sense of patriotic duty in the delegation's free-of-charge duty.

Because of being a vocational school, a unique revolving fund system has been established at the school. While the ministry met the workshop needs of the first classes, a commercial education network was created by selling the products of those who have gained professional skills in the upper classes. Thus, the students bought their materials and produced new products (Maarif Vekillîği, 1939). As a matter of fact, the workshop structure of the school can be interpreted as the system in which the students somehow engage in trades.

Requirements for Student Admission

Considering the student admission conditions of the Sewing and Cutting Departments, it was a common condition for both branches to be Turkish, not have a disease that would prevent them from studying, and to have smallpox vaccination. Other requirements for the sewing department are determined as graduating from a primary school with at least five classes, not younger than 12 years old, not older than 17 years old. For the cutting department, graduating from the sewing department of the school, for those who want to study at this branch directly from those who have learned tailoring as an apprentice, at least graduating from primary school and being successful in the applied courses in the sewing department of the school can be expressed as other conditions (Maarif Vekillîği, 1939).

Students who fulfilled the student admission requirements had to submit some documents in order to enroll in the school. These documents consist of the the document related to the school the student attended before, identity card, health report from a doctor working as an

official, newly dated smallpox vaccination. These documents had to be prepared by the student and delivered to the school (Maarif Vekilliği, 1939).

Course Schedules

Classes start at 08.30 and end at 16:30 (Maarif Vekilliği, 1940c). The educational structure of the school based on theoretical, technical and applied courses (Maarif Vekilliği, 1940-1941). In the tables below, the weekly course hours of the sewing and cutting branches are given (Maarif Vekilliği, 1939).

Table 1. Sewing Department Weekly Course Schedule

Courses	Sewing Department		
	First Grade	Second Grade	Third Grade
Turkish	2	3	2
Arithmetic and Geometry	2	2	1
Keeping notebook			2
Painting	1	1	1
Vocational Drawing	2	1	1
Art	1	1	1
Sewing	32	32	32
Total	40	40	40

With the analysis of Table 1, it can be concluded that the courses can be divided into two categories as general culture and vocational knowledge courses. Since it is a three-year school, Turkish course was included in the curriculum of the sewing department and its weekly hours were slightly higher than other courses. This may have been beneficial for the tailors, who will probably be tradesmen, to use their own language well. However, the most hours of the department are devoted to the sewing lesson, that is, the lesson in which they will develop their professional skills most intensively. The course, which was given 32 hours a week for three years, can give an idea about how much professional skills are emphasized.

In the 1940-1941 academic year, history and geography lessons were added to the curriculum of the sewing department, and as of 1943, courses such as civics, military service, and gymnastics were added (Maarif Vekilliği, 1923-1943; 1940b).

Table 2. Cutting Department Weekly Course Schedule

Courses	Cutting Department	
	Hour/Weekly	
Cutting and Rehearsal Technique	2	
Painting	1,5	
Men's Cutting and Rehearsal	21	
Women's Cutting and Rehearsal	15	
Total	39,5	

The cutting department is planned as a one-year program. In addition to providing formal education, this department also served to support those who want to study by distance education theoretically. Here, the graduates of the sewing department were given the right to study for one more year if they wished, enabling them to increase their knowledge and skills on cutting, as well as giving the opportunity to develop their knowledge and skills for those who work in trades abroad.

Attendance and Absenteeism of Students'

It was compulsory for students to attend the school. Students who are absent are considered unsuccessful regardless of their grades. The right to absenteeism given to students is one-fourth of the courses. It has been determined as a necessity to attend the classes at a rate of four to three. However, if the grades of those who could not attend the classes due to health problems were sufficient to move to the next year and were able to continue in the next year,

the student was allowed to pass the class. The provision of this was decided as a result of the proposal of the school directorate and the approval of the ministry. If the students who fail in one academic year become unable to attend the next year due to illness, the morning and afternoon classes of these students are evaluated separately, and it is not necessary to drop the students who have attended halfway through (Maarif Vekilliği, 1941).

Assessment of Student Success and Graduation Requirements

The students of the school had to follow certain processes in order to pass to the upper classes and graduate. The success of the students during the education period was frequently checked, and the teachers were instructed to follow the students closely. This strict follow-up was achieved through opinion notes. An opinion grade system for a three-month period was implemented as a result of the teachers' evaluation according to the performances of the students in the theoretical lessons, their participation skills in the discussions during the lesson, the exam status, the status of the tasks assigned to the student. This condition is valid for all courses, including theoretical courses and applied courses. Each teacher was obliged to keep a pocket notebook for the opinion note he would give. If necessary, the school principal or the inspector who would visit the school had the authority to check the existence of the notebook and the notes in the notebook (Maarif Vekilliği, 1941).

Along with the opinion grades, the exam procedures at the school are planned as make-up and make-up exams, the sewing section is the graduation exam, and the styling section is the graduation exam. Examinations could be written, oral or practical, depending on the nature of the courses. The academic year is divided into three opinion grade periods. It is planned that the first semester will last from the beginning of the academic year to 10 December, the second semester will last from 11 December to 10 March, and the third semester will last from 11 March to the end of the academic year. Students should have an average of five or higher grades of opinion. Those who get the grades below have failed their courses. Students who scored less than five in three courses were obliged to repeat the year that year. As for the students who scored less than five in two courses had to have the make up exam. If they failed in the make up exam, they failed the class. Those who failed the class for two years in a row were expelled from school (Maarif Vekilliği, 1941).

Students who cheated in the exams were excluded from the exam and deemed unsuccessful, and they were referred to the disciplinary committee as a result of dropping out of all courses of that period. Commissions were formed for the exams. If the commissions were going to completion and make-up exams, they were formed from the teacher of the course and at least one official to be chosen by the school principal. The commission to be established for the graduation exams was composed of the teacher of the course and at least two officials who would be selected together by the education director and the school principal and submitted for the approval of the deputyship. It was taken into consideration that the officials who were planned to be elected other than the teacher of the course, needed to be related to the course in which the exam would be held. It was not inconvenient to choose those who carry out the tailoring profession from outside among the people who will be appointed as commission members for the examinations related to the workshop works (Maarif Vekilliği, 1940a).

It was decided that each student should be taken to the exam room one by one in the oral, written or practical exams, and it was recommended that the questions be clear and understandable. The exams were held one-on-one with the students. Therefore, as well as lasting throughout the specified day, exams had the possibility of continuing the next day (Maarif Vekilliği, 1940a).

While the opinion grades expressed the success of the students during the year, they had to take the final exams in order to finish the school. Graduation exams are planned separately for sewing and cutting branches. Sewing department graduation exam was planned to be held twice, at the end of the academic year and at the beginning of the new academic year, and those with a grade of five or more from all courses were able to take these exams. The final exam is

given orally from the final year courses, but the workshop exams are designed according to the structure of the courses. As a result of the fourth failure, a document is prepared stating the courses taken by the students, but the student loses the right to receive a diploma. In order for the students to be successful, they had to get at least five in their graduation exams. The average of success of the students was calculated by taking the average of the grades they received in all classes and the graduation exam grades. Similar processes are also valid for the cutting department (Maarif Vekilliği, 1941).

The grades determined for the exams are given out of ten. They are defined as: 9-10 very good (very above average), 7-8 good (above average), 5-6 average (medium), 3-4 poor (below average), 1-2 very poor (very below average), 0 blank (Maarif Vekilliği, 1941).

Numbers of Students & Teachers

The numbers related to the students and teachers of the school were tried to be extracted from the works published by the State Institute of Statistics. In statistics, the figures for each year could not be reached on a regular basis. The tables below contain statistical information about the students and teachers of the school (Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1965; Başvekalet Devlet İstatistik Enstitüsü, 1963; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1968; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1969; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1977).

Table 3. Number of Studying and Graduate Students between the Years of 1953-1973

	Studying Students			Graduate Students			
	Male	Female	Total	Male	Female	Total	
1953-54	68	32	100	1953-54	24	14	38
1954-55	59	24	83	1954-55	28	8	36
1955-56	61	23	84	1955-56	26	11	37
1956-57	56	25	81	1956-57	25	11	36
1957-58	53	27	80	1957-58	16	10	26
1958-59	57	39	96	1958-59	17	9	26
1959-60	45	41	86	1959-60	25	14	39
1960-61	57	54	111	1960-61			
1961-62	41	47	88	1961-62	12	9	21
1962-63	94		94	1962-63	30		30
1963-64	103		103	1963-64	31		31
1964-65	47	82	129	1964-65	17	16	33
1965-66	55	70	125	1965-66	26	18	44
1966-67	34	95	130	1966-67	17	28	45
1967-68	24	110	134	1967-68	12	33	45
1968-69	19	116	135	1968-69	5	27	32
1969-70	17	113	130	1969-70	5	46	51
1970-71	24	122	146	1970-71	4	33	37
1971-72	20	126	146	1971-72	8	40	48
1972-73	33	116	149	1972-73	8	35	43
Total	967	1262	2230	Total	336	362	698

Considering the number of students before 1960, the number of male students was higher than the number of female students. After 1960, the number of female students was higher than the number of male students (Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1965; Başvekalet Devlet İstatistik Enstitüsü, 1963; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1968; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1969; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1977).

Although there is a significant difference between the number of students studying in Table 3 and the number of graduate students, the graduation rates of senior students are good. As a matter of fact, the number of students studying on a class basis coincides with the number of graduates. In addition, in the total number of students and graduates, students from both sewing and cutting branches took place. Although the school actually has two branches, it has

been defined as a four-year school, with a three-year sewing branch and a one-year cutting branch, which has been considered with the logic of a single branch. Statistical data to distinguish between the years 1962-1964 between male and female students could not be reached. Likewise, the number of female students among the graduates on these dates could not be determined. In the data of the State Institute of Statistics are expressions. As a matter of fact, the presence of male and female students in the school is also valid on these dates. In addition, it was not possible to determine the number of graduates in 1960-1961. As seen in Table 3, 2230 students studied at the school in a 20-year period and 698 students graduated (Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1965; Başvekalet Devlet İstatistik Enstitüsü, 1963; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1968; Devlet İstatistik Enstitüsü, 1969; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1977). It would be correct to give the following information about statistics here. Education statistics published by the State Institute of Statistics may differ from time to time. Sometimes it is possible to reach different figures in different government institutions. In particular, the differences in statistical information about schools stemmed from the fact that education is a lively situation. The State Institute of Statistics received the information it gave from the schools in certain periods. However, in the process of collecting and publishing this information, there were some graduates and dropouts in the interim periods. Therefore, the statistical information did not give one hundred percent accuracy. However, they generally gave numerical ideas about schools (Becerikli, 2020).

Table 4. Number of Teachers Between the Years of 1953-1961

	Permanent		Intern		Paid (Contracted)		Male	Kız	Total
	Male	Female	Male	Female	Male	Female			
1953-54	6	4	1	1	3	1	10	6	
1954-55	7	5			3	1	10	6	
1955-56	7	5			4	1	11	6	
1956-57	6	5			3	1	9	6	
1957-58	5	6			3	1	8	7	
1958-59	5	5	1		3	1	9	6	
1959-60	5	5	1		3		9	5	
1960-61	6	7					6	7	
Toplam	47	42	3	1	22	6	72	49	12

In Table 4, the number of teachers of the school for the years 1953-1961 is given. Considering the number of teachers, it can be said that the teachers of the school work as permanent, trainee/intern and paid. In total, 121 people taught at the school. Of these, 72 are men and 49 are women. The empty places in the table are the parts where the trainee and paid teacher did not work in the mentioned years. Few people have been trainee teachers at the school. In general, permanent teachers were preferred in education (Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1965; Başvekalet Devlet İstatistik Enstitüsü, 1963).

Evening Tailoring School Affiliated with Tailoring School

Evening schools were opened where apprentices and trainees could study in order to equip young people who received a short vocational education after finishing primary school or who did not receive any school related to their vocational education, but only learned and tried to do their profession by practicing. At the beginning of the 1938-1939 academic year, the Evening Tailoring School was opened as part of the Tailoring School (Maarif Vekilliği, 1939). The education period of this school is planned as two years (Cicioğlu, 1985).

In order to study at the Evening Tailoring School, which can be defined as a non-formal education institution that provides a kind of lifelong learning, following criteria needed to be fulfilled: Being Turkish, not being younger than 12 and older than 45, for students who are 12-16 years old having to complete five years of primary school, for students who are 16-45 years old at least completing the third year of a primary school or having graduated from nation

schools A and B courses. If the application is more than the quota, it has been decided that the students will be accepted according to the average of success in the school they attend. In addition, students had to prove in the exam that he had at least moderate skills and knowledge in men's tailoring. Apart from these, those who wanted to study at school had to prove that they did not have a contagious disease and that they had smallpox vaccination (Maarif Vekilliği, 1939).

There are some documents that students who meet the requirements of the Evening Tailoring School have to submit during registration. These documents are: Identity card, newly dated vaccination document, health report obtained from an official doctor, official (clean paper) paper, registration statement, photograph, documents related to previous education (Maarif Vekilliği, 939).

If there is no document to prove the existence of the school the student has studied before among the documents to be delivered to the school, the student is subject to an exam by the school administration in order to test his knowledge. In this case, it has been shown that the conditions such as primary school reading in the student admission requirements can actually be exceeded and can be accepted for the student's knowledge (Maarif Vekilliği, 1939).

Turkish, mathematics, painting, cutting and rehearsal techniques, cutting and practice lessons were taught at the Evening Tailoring School (Maarif Vekilliği, 1939). These courses, which have total ten hours a week, can be said to be vocational knowledge courses if mathematics and Turkish are kept separately.

CONCLUSION AND DISCUSSION

At the present, education, which can be defined as being in the paradigm of change and development from pre-school to higher education, should not be considered only as a cultural problem. Apart from being a way of social change, education is a means of economic development for countries. Within this scope, education has a crucial role in the development and progress of countries and in raising qualified manpower in the phenomenon of production and consumption. When considered from this point of view, the importance of vocational and technical education is too important to be explained only with pedagogical purposes. In the 19th century, especially after the Industrial Revolution, in the changing and developing world structure, the states needed qualified and productive manpower, and the states that succeeded the industrial revolution in this regard in terms of knowledge and technique have preserved their power until today. It is a very realistic finding to think that it is not a coincidence that the states that have achieved this process, especially between the two world wars, are still in remarkable places in science and technology today. In this respect, the phenomenon of vocational and technical education in training both main staff and intermediate staff is considered as a development and development step for most states, especially our country.

The main theme of the research, the tailoring school, was established in the first years of the Republic. Its principal aim is to design and sew formal and private clothes needed after the costume revolution. Another aspect that makes the school important is that it is a formal school and contributes to the continuity and sustainability of the tailoring profession. The fact that the school also serves as an evening art school for those who are engaged in the tailoring profession and opens its doors to those who want to continue this profession from the outside has transformed the school into a lifelong learning center in a way. The understanding of school-society cooperation, which is frequently discussed and discussed today, came to life in this school subject. The school worked in coordination with an external field and professional inspection committee, and this committee was also included in its activities. No matter how much this issue is tried to be practiced in the industry and SME cooperation process in vocational-technical education, the desired level of cooperation has not been achieved yet. As a matter of fact, giving importance to the opinions of those who carry out the profession and the professional chambers about the education of a school leads to the use of expressions such as

the opinions of important companies carrying out the professions should be taken according to their contributions and wishes, and even they can transfer their experiences to education and training.

As for another dimension that made the school significant, it was its strict adherence to the obligation to attend. In particular, process-based education was prioritized over achievement-based education, and those who did not attend, regardless of their grades, were prevented from passing the class. Today, our teachers and elders emphasizing the school process before the report cards and seeing school continuity as a life discipline is probably a discipline left from the understanding of the period. An important result that emerged from the findings of the study was that smallpox vaccination was required from both students and adults who will enroll in the evening art school. The fact that it is requested as a document in the registry is an indication of how sensitively it is focused on the subject. In the aforementioned periods, the fear of the epidemic caused by smallpox in the country also showed itself in school life. Although it has not lost its effects today, the effects of the covid-19 pandemic process experienced in the last 2-3 years on other parts of the society, especially in schools, have been experienced. However, more importantly, the emphasis in the study was that vocational schools are a development process. Like this school, which was established for a certain purpose with the conditions of the period, during the Covid-19 process, vocational and technical schools provided the public with masks, disinfectants, visors, etc. The fact that it primarily produces the items that people need has shown once again the importance of vocational education today.

To put it in a nutshell, the abovementioned school, which we have studied and helped to be remembered today, has made vital contributions to the concept of lifelong learning within the scope of our educational history and educations' own working principles. There have schools with similar characteristics in our educational history. It is quite significant to study and remember these schools and to present the required documents about the schools in front of the readers. Within this respect, we hope that our research might be an example for other similar studies.

REFERENCES

- Akşam. (Ağustos 27, 1935). Terzilik ve kürkçülük okulu direktörlüğünden.
- Akşam. (Ağustos 29, 1936). Kültür bakanlığı terzilik ve kürkçülük okulu direktörlüğünden.
- Akşam. (Teşrinisani 30, 1934). Maarif vekâleti terzilik ve kürkçülük mektebinden.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi (m.ö. 1000-m.s. 2013)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacıoğlu, I. H. (2019). *İçtimai Mektep*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. (1965). *Milli eğitim istatistikleri meslek, teknik ve yüksek öğretim 1960-1961*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. (1977). *Milli eğitim istatistikleri meslekî ve teknik öğretim 1967-1973*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. (1982a). *Milli eğitim istatistikleri meslekî ve teknik öğretim 1978-1979*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. (1982b). *Milli eğitim istatistikleri meslekî ve teknik öğretim 1979-1980*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başvekalet Devlet İstatistik Enstitüsü. (1963). *Milli eğitim istatistikleri meslek, teknik ve yüksek öğretim 1953-1960*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü.
- BCA, 30.1.0.0/90.566.3.
- Becerikli, S. (2020). *İstanbul yüksek öğretmen okulu*. Ankara: Astana Yayınları.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişimi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Cumhuriyet. (Şubat 26, 1930). Terzilik mektebinde.
- Cumhuriyet. (Eylül 1, 1937). Kültür bakanlığı erkek terzilik okulu direktörlüğünden.
- Demir, M. (2017). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e kadın eğitiminde biçki dikişin yeri (1908-1952)*. Yayımlanmış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Devlet İstatistik Enstitüsü. (1968). *Milli eğitim istatistikleri meslekî ve teknik öğretim 1961-1965*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.

- Devlet İstatistik Enstitüsü. (1969). *Milli eğitim istatistikleri meslekî ve teknik öğretim 1965-1967*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye maarif tarihi*, 5, İstanbul: Eser Matbaası.
- Fraenkel, R. Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: Connect Learn Succeed.
- İstanbul Okulları Kılavuzu. (1938). İstanbul: Cumhuriyet Matbaası.
- Kültür Bakanlığı. (1936). *Türkiye okulları kılavuzu*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Maarif Vekâleti, (1956). *VI. maarif şûrası dokümanları (1946-1956 mesleki ve teknik öğretim çalışmaları)*. Ankara: Maarif Basımevi.
- Maarif Vekilliği. (1923-1943). *Türkiye Cumhuriyeti maarifi 1923-1943*.
- Maarif Vekilliği. (1939). *Maarif vekilliği dergisi*. 21(2), 76-79.
- Maarif Vekilliği. (1940-41). *Türkiye Cumhuriyeti maarifi 1940-1941*.
- Maarif Vekilliği. (1940a). *Tebliğler dergisi*. 2(82), 270-272.
- Maarif Vekilliği. (1940b). *Tebliğler dergisi*. 3(95), 57.
- Maarif Vekilliği. (1940c). *Tebliğler dergisi*. 3(98), 72.
- Maarif Vekilliği. (1941). *Erkek terzilik okulu sınıf geçme ve mezuniyet imtihanları talimatnamesi*. Ankara: Maarif Matbaası.
- Ortak, Ş. (2004). *Atatürk dönemi eğitim politikalarında yabancı uzman raporlarının etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, M. (1996). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yabancı uzmanların yeri (1923-1960)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, İzmir.
- Ünlü, D. (2016). Mesleki eğitimin tarihi süreci. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(4), 89-98.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data, description, analysis, and interpretation*. Sage Publications.
- Yörük, S., Dikici, A., & Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve türkiye’de mesleki eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 299-312.

7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlatım Bozukluğu Etkinlikleri Üzerine Bir Değerlendirme

An Evaluation of Ambiguity Activities in 7th Grade Turkish Textbooks

Mehmet Cengiz ÇAKMAK¹

Öz

Anlatım bozukluğu, bir cümlenin bağdaşıklıkla (anlama) ve bağlaşıklıkla (dil bilgisine) aykırılık göstermesidir. İfade edilmek istenen niyetin karşıya doğru aktarılabilmesi için anlatımın açık, yalın, düzgün, anlamsal bütünlüğe sahip nitelikte olması gerekir. Anlatım bozukluklarının öğretimi ortaokul kademesinde 7. ve 8. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmektedir. Anlama dayalı anlatım bozuklukları 7. sınıf, dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları ise 8. sınıf kazanımları içinde yer almaktadır. Öte yandan 2006'dan günümüze kullanılan tüm Türkçe öğretim programlarının genel ve özel amaçları incelendiğinde tüm programlarda -hemen hemen benzer ifadelerle- eleştirel düşünebilen, mantık yürütebilen, çıkarım yapabilen bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir.

Çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmış, veriler ise doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Çalışmada dil bilgisi öğretimi konularından olan anlama dayalı anlatım bozukluklarının programda ve ders kitaplarında nasıl ele alındığı incelenmiştir. İncelenen kitaplar, 2018-2019 ile 2021-2022 eğitim-öğretim yılları arasında Gaziantep'te okutulan iki 7. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Bu kitapların seçilmesinin nedeni, ilgili kitapların 2018 tarihli son öğretim programının kullanıma girdiği eğitim-öğretim yılından itibaren oluşturulan son/güncel ders kitapları olmalarıdır. Araştırmada daha çok anlatım bozukluğu taşıyan cümlelerin nasıl düzeltilebileceğine dair ders kitaplarında verilen örnek cümleler üzerinde durulmuştur. Bunlar dışında kalan diğer cümlelerin de nasıl düzeltilebileceğine dair olasılıklar ifade edilmiştir. Anlama dayalı anlatım bozukluklarını içeren etkinliklerin öğretim programında yer verilen amaçları destekler nitelikte olup olmadığı irdelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, incelenen ders kitaplarında anlatım bozukluğu taşıyan cümlelerin tespitine ve düzeltilmesine dair tek yönlü bir bakış açısının hâkim olduğu görülmektedir. Ders kitaplarında sanki soruların tek bir doğru cevabı varmış veya anlatımı bozuk olan cümle sadece tek şekilde düzeltilebilirmiş gibi bir kabul söz konusudur. Bu bakış açısıyla oluşturulan ders kitaplarının programda belirtilen özel hedeflere ulaşılmasına katkı sunması mümkün görünmemektedir.

Anahtar kelimeler: Dil bilgisi, anlama dayalı anlatım bozuklukları, Türkçe öğretim programı, Türkçe ders kitabı

Abstract

Ambiguity is the violation of coherence (understanding) and cohesion (grammar) of a sentence. In order for the intention to be expressed to be conveyed correctly, the expression must be clear, absolute, systematical and have a semantic integrity. The teaching of ambiguity is carried out at the 7th and 8th grades at the secondary school level. Ambiguity based on meaning are included in the 7th grade, and ambiguity based on grammar are included in the 8th grade learning outcomes. On the other hand, when the general and specific aims of all Turkish teaching programs used since 2006 are examined, it is seen that in all programs -with almost similar expressions- it is aimed to raise individuals who can think critically, reason and make inferences.

Qualitative research model was used in the study, and the data were obtained by document analysis method. In the study, it has been examined how the grammar teaching issues, which are based on meaning, are handled in the curriculum and textbooks. The examined books are two 7th grade Turkish textbooks taught in Gaziantep between 2018-2019 and 2021-2022 academic years. The reason for choosing these books is that they are the last/current textbooks created since the academic year in which the last education program of 2018 was put into use. In the research, it was focused on the

¹ Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Gaziantep-Türkiye, cengizcakmak23@gmail.com, orcid.org/0000-0002-3547-7322

example sentences given in the textbooks on how to correct the sentences with grammatical errors. Possibilities of how to correct other sentences other than these have been expressed. It has been examined whether the activities containing ambiguities based on semantic support the aims included in the curriculum.

According to the results of the research, it is seen that there is a one-way point of view regarding the detection and correction of the sentences with ambiguities in the examined textbooks. In the textbooks, there is an assumption that there is only one correct answer to the questions or that the sentence with ambiguity can only be corrected in one way. It does not seem possible for the text books created with this point of view to contribute to the achievement of the specific goals specified in the program.

Keywords: Grammar, ambiguities based on semantic, Turkish curriculum, Turkish textbook

GİRİŞ

İletişim, dilin anlama ve anlatma becerilerine dayanan bir süreçtir. Konuşma ve yazma becerileri iletişimin anlatma boyutunu oluşturur. Anlatım; bir duyguyu, bir düşünceyi aktarmak üzere dil öğeleriyle oluşturulan bir bütünlük olarak tanımlanır (Hengirmen, 1999, s. 33). Anlatım; sözlü iletişimde konuşmayı, yazılı iletişimde yazmayı ifade eder. Anlatım bozukluğu ise bir cümlenin bağdaşıklıkla (anlama) ve bağlaşıklıkla (dil bilgisine) aykırılık göstermesidir. İletişimin sorunsuz gerçekleşmesi için anlatımın net bir anlam içermesi ve bu anlamın da herkes tarafından aynı şekilde anlaşılması gerekmektedir. İyi bir anlatım için doğruluk, açıklık, duruluk, yalınlık gibi birtakım özellikler gerekir. “Doğruluk, cümlenin dil bilgisi kurallarına ve anlam özelliklerine göre eksiklik taşımamasıdır. Açıklık, sözün anlamca açık olmasıdır. Cümleyi okuyan ya da dinleyen ondan tek anlam çıkarmasıdır. Duruluk, cümlede gereksiz sözcük kullanmamaktır. Yalınlık, anlatımı süsten ve gereksiz ayrıntılardan arındırmaktır.” (Kavcar, Oğuzkan, Aksoy 2002, s. 28). Akbaş’a göre (2011, s. 293) anlatım; açıklık, duruluk ilkelerine uymalıdır ve anlatım bozukluklarının büyük bir çoğunluğu da bu ilkelere aykırılıktan kaynaklanmaktadır. Demir’e göre ise (2013, s. 632) doğru ve iyi anlatımı engelleyen, anlatımın bozuk olmasına neden olan etmenlere anlatım bozuklukları denir.

2006 yılından günümüze kadar kullanılan tüm Türkçe öğretim programları incelendiğinde programların temelde sarmal bir yaklaşımla oluşturulduğu buna karşın dil bilgisi öğretiminin doğrusal bir yaklaşımla ele alındığı görülmektedir. Anlatım bozuklukları konusu, 2006’daki Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na kadar yalnızca 8. sınıf kazanımları arasında bulunmaktaydı. Son öğretim programında “anlama dayalı anlatım bozuklukları” ve “yapıya dayalı anlatım bozuklukları” şeklinde ikiye ayrılan konu başlığı; anlama dayalı anlatım bozuklukları adıyla 7. sınıf kazanımlarına dâhil edilmiş, yapıya dayalı anlatım bozuklukları adıyla da 8. sınıf kazanımları içinde yer almıştır.

2021-2022 eğitim-öğretim yılı itibarıyla kullanımda olan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan anlatım bozukluğu kazanımları ve bu kazanımların ortaokul kademesindeki sınıflara dağılımları şu şekildedir:

7. sınıf: *T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder.* (Anlam yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.)

8. sınıf: *T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.* (Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.)

Anlatım bozukluğu, çok kapsamlı bir konudur çünkü konuşulan dilin bütün dilbilgisi, yazma/kompozisyon bilgisi ve anlambilgisi konularını içerir (İleri, 2010, s. 565). Bu konu, daha önceki dil bilgisi kazanımlarının üzerine kurulmuş olduğu için ortaokul kademesinin son sınıfı olan 8. sınıf seviyesinin son dil bilgisi konusu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öte yandan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları” başlığı altında “Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta

işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır.” (MEB, 2019, s. 3) ifadelerine yer verilmiştir. Yine aynı programda “Türkçe Dersinin Özel Amaçları” başlığı altında da “Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır.” (MEB, 2019, s. 8) ifadelerine yer verilmiştir. Görülmektedir ki program; analiz-sentez yapma becerileri gelişmiş, eleştirel düşünebilen, mantık yürütebilen, çıkarım yapabilen, çok yönlü düşünebilen, salt bilgi ezberlemeyen dolayısıyla da herhangi bir konuda tek bir noktaya odaklanmaktan ziyade birden fazla ihtimali göz önünde bulunduran ve bu özellikleri hayat becerilerine taşıyabilen bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır.

2018 tarihli Türkçe öğretim programında diğer programlardan farklı olarak sekiz adet yetkinlikten oluşan “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” yer almıştır. Bu çerçevede yer alan yetkinliklerden biri de “Ana Dilde İletişim” adını taşımaktadır. Bu yetkinlik alanı “Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır.” (MEB, 2019, s. 4) şeklinde ifade edilmiştir. Bu yetkinlik alanının hayata geçmesi için tüm konuların uygun biçimde ele alınması gerekmektedir. Dil bilgisi öğretiminin soyutluktan kurtarılıp işlevsel hâle getirilmesi alanyazında sıkça dile getirilen bir durumdur. Bu nedenle tüm dil bilgisi konuları gibi anlatım bozukluklarının da uygulamadaki öğretim programında ifade edilen yetkinliklere ulaşılmasına ve hedeflenen bireylerin yetişmesine katkı sunar biçimde ele alınıp öğretilmesi beklenmektedir.

Anlama dayalı anlatım bozuklukları, içerikleri itibarıyla dil bilgisi konuları içinde salt bilgiden en uzak, anlam konularına da en yakın konu başlığı olarak nitelendirilebilir. Öyle ki daha öncesinde öğrencilerde konuyla alakalı teorik bilgi kazanımı söz konusu olmasa da sezgisel dil bilgisi sayesinde öğrencilerin anlama dayalı anlatım bozukluklarından bazılarını belirlemeleri ve bunları düzeltmeleri söz konusu olabilir. Elbette ki programın hedeflediği öğrenci profilini taşıyan öğrenciler için bu anlatım bozukluklarını belirlemek ve düzeltmek, çok daha kolay bir iştir. Ancak unutulmamalıdır ki programın hedeflediği üst düzey düşünme ve yorumlama becerilerine sahip bireylerin yetişmesi için de bu gibi konu başlıklarından etkin biçimde yararlanmak gerekir. Bu da ilgili konunun ders kitaplarında doğru şekilde ele alınması ve öğrenme ve öğretme sürecinde de öğretmenlerin doğru rehberliğiyle gerçekleştirilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bir alanyazın taraması yapıldığında anlatım bozuklukları konusunda yapılan bazı yüksek lisans tezleri ve makalelerle karşılaşmak mümkündür. Ancak bu çalışmaların çok büyük bir kısmı yazılı anlatımlardaki anlatım bozukluklarını tespit etmeye yöneliktir. Bazı çalışmalarda ise ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden incelendiği görülmektedir. Ancak bu incelemeler ilgili kitapların tamamını kapsayan çalışmalardır. Alanyazında, Türkçe ders kitaplarındaki anlatım bozuklukları etkinliklerinin değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bu çalışmanın amacı, öğretimi 7. sınıf seviyesinde yapılan anlama dayalı anlatım bozukluklarının ders kitaplarında hangi etkinliklerle ele alındığını incelemek, özellikle de anlatım bozukluğu bulunan cümlelerin ders kitabı hazırlayıcıları tarafından örnek cümlelerde nasıl düzeltildiğini irdelemek ve ilgili etkinliklerde anlatım bozukluğu taşıyan cümlelerin düzeltilmesinde göz ardı edilen diğer olasılıklara dikkat çekmektir.

YÖNTEM

Nitel araştırma modelinin kullanıldığı bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek 2016, s. 41). Doküman incelemesi yöntemi ise, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Bu araştırma kapsamında, birincil veri kaynakları olarak MEB tarafından basılmış ve ortaokul ile imam hatip ortaokulu kademesinin 7. sınıf seviyesinde kullanılmış iki adet Türkçe ders kitabı incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada 2018 tarihli son öğretim programının kullanıma girdiği 2018-2019 eğitim-öğretim yılından 2021-2022 eğitim-öğretim yılına değin Gaziantep’te okutulan iki adet 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki “anlama dayalı anlatım bozuklukları” ile ilgili etkinlikler incelenmiştir. Bu kitaplardan ilki 2020 Tarihli Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, ikincisi ise 2021 Tarihli Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’dır.

BULGULAR

2020 Tarihli Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nın İncelemesi

2018-2019, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim yıllarında Gaziantep’te okutulan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda (MEB, 2020) anlama dayalı anlatım bozukluklarıyla ilgili etkinlikler ile bunların bulunduğu tema ve metin adları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. 2020 Tarihli Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’daki Anlatım Bozukluğu Çalışmaları

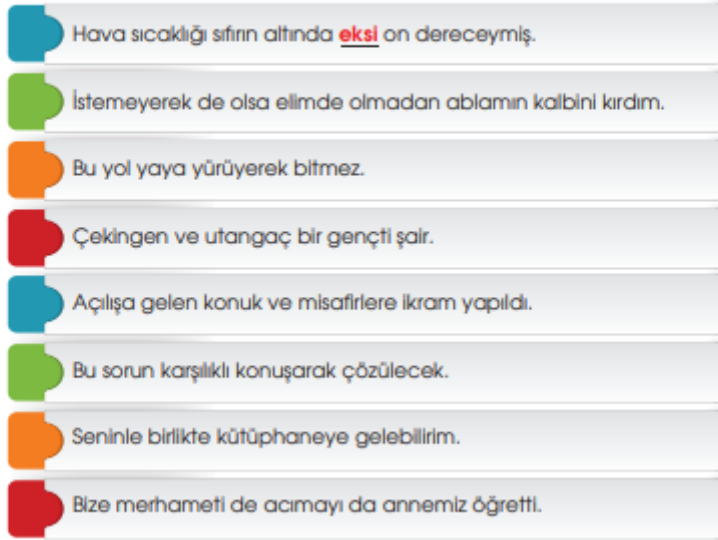
Tema	Metin	Etkinlik Numarası
Okuma Kültürü	Okumak Deyince	6 ve 7. etkinlik
	Dîvânu Lugâti’t-Türk’ün Bulunuş Hikâyesi	4, 5 ve 6. etkinlik
	Okumak Ayrıcalıktır, Herkes Okuyamaz	7 ve 8. etkinlik
	İlk Çocukluk	6. etkinlik
	Tema Sonu Değerlendirme Soruları	7 ve 8. sorular
Doğa ve Evren	İlk Kar	7 ve 8. etkinlik
	Tema Sonu Değerlendirme Soruları	6. soru

“Okumak Deyince” Metnine Ait Örneklerin İncelenmesi

“Okuma Kültürü” adlı temada bulunan “Okumak Deyince” adlı metnin 6. ve 7. etkinliklerinde (MEB, 2020, s. 169-170) anlatım bozukluklarıyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Görsel 1’de görüleceği üzere “Okumak Deyince” adlı metnin 6. etkinliğinde gereksiz sözcük ve sözcük gruplarının kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluklarıyla ilgili cümleler verilmiştir. İlk cümle örnek olarak kitap hazırlayıcıları tarafından yapılmıştır.

6. ETKİNLİK: Aşağıdaki cümlelerde gereksiz sözcük veya sözcük gruplarının kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu vardır. Örnekteki gibi bu sözcüklerin altını çiziniz.



Görsel 1. "Okumak Deyince" Adlı Metnin 6. Etkinliği

Örnek olarak düzeltilen "Hava sıcaklığı sıfırın altında eksi on dereceymiş." cümlesinde "eksi" sözcüğü cümleden çıkarılabileceği gibi bu sözcük yerine "sıfırın altında" sözcük grubu da cümleden çıkarılabilirdi. Ancak her iki durumda da aynı anlam ortaya çıkmaktadır ve bu da bu araştırmanın asıl dikkat çekmek istediği soruna uymamaktadır. Dolayısıyla bu etkinlikte yer alan cümleler inceleme dışı bırakılmıştır. Ancak bu gibi etkinliklerin örnek çözümlerinde, kullanımı gereksiz olan her iki sözcük veya sözcük grubunun da kırmızıyla gösterilip bunlardan birinin cümleden çıkarılması gerektiğini ve bunun da öğrencinin tercihine kaldığını ifade etmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Anlatımı bozuk cümle: "Hava sıcaklığı sıfırın altında eksi on dereceymiş."

Kitabın tercih ettiği düzeltme: "Hava sıcaklığı sıfırın altında on dereceymiş."

Alternatif düzeltme: "Hava sıcaklığı eksi on dereceymiş."

6. etkinlikteki diğer cümlelerden bazıları için de benzer eleştirileri yapmak mümkündür ancak tekrara düşmemek için bu örnekler inceleme dışı bırakılmıştır.

Görsel 2'de görüleceği üzere "Okumak Deyince" adlı metnin 7. etkinliğinde sözcüklerin yanlış anlamda kullanımlarından kaynaklanan anlatım bozukluklarıyla ilgili cümleler verilmiştir. İlk örnek cümle kitap yazarları tarafından yapılmıştır.

7. ETKİNLİK: Aşağıdaki cümlelerde sözcüğün yanlış anlamda kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu vardır. Sözcüklerin altını örnekteki gibi çizerek ilgili kutucuğa, doğru sözcüğü yazınız.

Bölgemizdeki birçok göl <u>kuraklık</u> tehlikesi yaşıyor.	..... kuruma
İki futbol takımı arasındaki ayrıcalık çoktu.	.....
Programımıza çok üzgün bir haberle son veriyoruz.	.....
Fiyatlar pahalı olduğundan satışlar durgun.	.....
Ormanda yetişen karaçam fidanını balkondaki saksıya ekemeyiz.	.....
İş başvurusu formuna öğretim durumumu yazmamı istediler.	.....
Yağmur yüzünden topraklarımızın verimi arttı.	.....
Fırın sahipleri un ücretlerinin yüksekliğinden yakınıyor.	.....
Tırnaklarım epey büyümüş.	.....

Görsel 2. "Okumak Deyince" Adlı Metnin 7. Etkinliği

7. etkinlikteki örneklerin birincisinde "Bölgemizde birçok göl kuraklık tehlikesi yaşıyor." cümlesine yer verilmiştir. Bu cümlede "göl" kavramı için kullanılması gereken uygun ifade "kuruma" olmasına rağmen "kuraklık" ifadesi kullanılmış ve anlatım bozukluğu ortaya çıkmıştır. Bu anlatım bozukluğu kitap hazırlayıcıları tarafından "kuraklık" kelimesi yerine "kuruma" sözcüğünün yazılmasıyla düzeltilmiştir. Ancak bu anlatım bozukluğu "göl" sözcüğü yerine "kara parçası" sözcüğünün yazılmasıyla da giderilebilirdi. Çünkü "kara parçası" ifadesini "kuraklık" ile kullanmakta herhangi bir sakınca yoktur. Göl kurur, toprak ise kuraklaşır. Fakat bu ikinci düzeltme biçiminin göz ardı edildiği görülmektedir.

Anlatımı bozuk cümle: "Bölgemizde birçok göl kuraklık tehlikesi yaşıyor."

Kitabın tercih ettiği düzeltme: "Bölgemizde birçok göl kuruma tehlikesi yaşıyor."

Alternatif düzeltme: "Bölgemizde birçok kara parçası kuraklık tehlikesi yaşıyor."

Yine 7. etkinliğin dördüncü örneğinde "Fiyatlar pahalı olduğu için satışlar durgun." cümlesine yer verilmiştir. Bu cümlede anlatım bozukluğu vardır çünkü somut bir varlık olmayan "fiyat" sözcüğü "pahalı" olarak ifade edilemez. Yani fiyatlar pahalı olamaz, "yüksek" olabilir. Pahalı olanlar ise ürünlerdir. Buna göre bu cümledeki anlatım bozukluğu "Fiyatlar yüksek olduğu için satışlar durgun." şeklinde düzeltilir. Ancak bu anlatım bozukluğunu düzeltmenin başka bir yolu daha vardır: "Ürünler pahalı olduğu için satışlar durgun." Bu düzeltme biçiminde "pahalı" ifadesinin değiştirilmesi yerine "fiyatlar" ifadesinin değiştirilmesi söz konusudur. Bu durumda ortaya çıkan düzeltilmiş cümleler şu şekildedir:

Anlatımı bozuk cümle: "Fiyatlar pahalı olduğu için satışlar durgun."

Düzeltilme 1 : "Fiyatlar yüksek olduğu için satışlar durgun."

Düzeltilme 2: "Ürünler pahalı olduğu için satışlar durgun."

Kitap hazırlayıcılarının hangi düzeltme biçimini düşündükleri bilinemez ama diğer etkinliklerde bu gibi cümleleri “tek biçimde” düzeltmeleri ve düzeltme cümlesi için “tek bir satır” ayırmaları onların birden fazla olasılığı göz ardı ettikleri izlenimini doğurmaktadır.

7. etkinliğin dokuzuncu cümlesinde de benzer bir durum söz konusudur. “Tırnaklarım epey büyümüş.” cümlesinde anlatım bozukluğu vardır çünkü tırnaklar büyümez, uzarlar. Ancak yüklemde bir değişiklik yapılmadan öznenin “büyüme” isim-fiiline uygun herhangi bir ifadeyle (mesela; el, ayak, yeğen, torun, köpek, kedi, çiçek vb.) değiştirilmesiyle de anlatım bozukluğu giderilebilir.

Anlatımı bozuk cümle: “*Tırnaklarım epey büyümüş.*”

Düzeltilme 1: “*Tırnaklarım epey uzamış.*”

Düzeltilme 2: “*Çiçeklerim epey büyümüş.*”

7. etkinlikteki diğer cümlelerin bazıları için de benzer eleştirileri yapmak mümkündür ancak tekrara düşmemek için bu örnekler inceleme dışı bırakılmıştır.

“Dîvânu Lugâti't-Türk'ün Bulunuş Hikâyesi” Metnine Ait Örneklerin İncelenmesi

“Dîvânu Lugâti't-Türk'ün Bulunuş Hikâyesi” adlı metnin 4, 5 ve 6. etkinliklerinde (MEB, 2020, s. 177) anlatım bozukluklarıyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Görsel 3'te görüleceği üzere 4. etkinlikte anlamca çelişen sözcüklerin bir arada kullanımından kaynaklanan anlatım bozuklukları sıralanmış ve öğrencilerden bu bozukluklara sebep olan kelime veya kelime gruplarını tespit etmeleri istenmiştir. İlk cümle de örnek olarak kitap hazırlayıcıları tarafından yapılmıştır.

4. ETKİNLİK: Aşağıdaki cümlelerde anlamca çelişen sözcüklerin kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu vardır. Bu sözcüklerin altını örnekteki gibi çiziniz.

- Derginize kılı kırk yaracak şekilde bir göz attım.
- Aşağı yukarı tam üç yıldır görüşmüyoruz.
- Beyza kesinlikle haftaya gelebilir.
- Sanırım o işi mutlaka kabul edecektir.
- Eminim bu saatte İzmir'e varmış olmalı.
- Okulumuzun takımı şüphesiz bu maça iyi hazırlanmış olmalı.

Görsel 3. “Dîvânu Lugâti't-Türk'ün Bulunuş Hikâyesi” Adlı Metnin 4. Etkinliği

Kitap hazırlayıcılarının düzelttikleri örnek cümle “Derginize kılı kırk yaracak şekilde bir göz attım.” şeklindedir. Hem titiz ve ayrıntılı biçimde incelemek anlamına gelen “kılı kırk yarmak” deyiimi hem de kısa bir süreliğine fazla dikkat etmeden bakmak anlamına gelen “göz atmak” deyiimi birlikte kullanıldığı için cümlede bir anlatım bozukluğu söz konusudur. Kitapta, bu cümledeki “kılı kırk yaracak” kelime grubunun altı çizilerek² bu kısmın cümledeki “göz attım” ifadesiyle çeliştiğine dikkat çekilmiş ve cümledeki anlatım bozukluğunun sebebi olarak “kılı kırk yaracak” ifadesi kabul edilmiştir. Bu durumda cümle, “Derginize bir göz attım.” şeklinde yeniden oluşur. Bu cümle ve ortaya çıkan anlam, yanlış olmamakla beraber cümleden “göz attım” ifadesinin çıkarılmasıyla da anlatım bozukluğu giderilebilirdi. Bu durumda cümle “Derginizi kılı kırk yaracak şekilde inceledim.” şeklinde oluşturulabilirdi. Ancak ders kitabı bunu göz ardı etmiştir. Bu durumda meseleye başka bir açıdan bakmak ya öğrencinin farklı düşünebilme becerisine ya da öğretmenin yetkinliğine kalmaktadır. Peki, bu soruyu her iki ihtimali de göz önünde bulundurarak cevaplamak öğrenciye neler kazandırabilirdi? Anlatım bozukluğu taşıyan cümleyi ve bu cümlelerin düzeltilmiş iki hâlini de tekrar inceleyelim:

² Aslında ilgili cümledeki kelime grubu “kılı kırk yaracak şekilde”dir. Ancak kitap hazırlayıcılarının sadece deyiime odaklandıkları ve kelime grubunu yanlış gösterdikleri görülmektedir.

Anlatımı bozuk cümle: “Derginize kılı kırk yaracak şekilde bir göz attım.”

Kitabın tercih ettiği düzeltme: “Derginize bir göz attım.”

Alternatif düzeltme: “Derginizi kılı kırk yaracak şekilde inceledim.”

Ders kitabının da tercih ettiği birinci olasılıkta cümleden yalnızca bir kelime grubu çıkarılmakta, geriye kalan kısım aynen yazılmaktadır. Ancak kitabın göz ardı ettiği ikinci ihtimalde yüklem değişmek zorundadır. Öğrenci cümlede zarf görevinde kullanılan “kılı kırk yaracak şekilde” kelime grubundan hareketle anlamsal bütünlüğü sağlayacak yeni bir fiil bulmalıdır. Bu fiilin “incele-” olduğunu varsayalım. Ancak bu durumda ilk cümlede yönelme hâl ekini alıp yer tamlayıcısı görevinde bulunan “derginize” ifadesinin de geçişli fiilin (incele-) çatısına uygun şekilde belirtme hâl eki alıp nesne görevine girmesi gerekir. Görülmektedir ki ikinci ihtimali de göz önüne almak her şeyden önce öğrenciye bir sorun karşısında çok yönlü düşünmek gerektiği bilincini verir. Ayrıca cümleyi ikinci şekilde düzeltmek hem anlam hem de daha fazla dil bilgisi kuralının işe koşulması yönüyle daha üst düzey bir düzeltme izlenimi vermektedir.

4. etkinliğin ikinci örneğinde “Aşağı yukarı tam üç yıldır görüşemiyoruz.” cümlesi ya “aşağı yukarı” ifadesinin cümleden çıkarılmasıyla *kesinlik* anlamı bildirecek biçimde ya da “tam” kelimesinin cümleden çıkarılmasıyla *yaklaşıklık* anlamı bildirecek biçimde düzeltilebilir.

Anlatımı bozuk cümle: “Aşağı yukarı tam üç yıldır görüşemiyoruz.”

Düzeltilme 1: “Tam üç yıldır görüşemiyoruz.”

Düzeltilme 2: “Aşağı yukarı üç yıldır görüşemiyoruz.”

4. etkinliğin üçüncü örneğinde “Beyza kesinlikle haftaya gelebilir.” cümlesi ya “kesinlikle” ifadesinin cümleden çıkarılmasıyla *olasılık/tahmin* anlamı bildirecek biçimde ya da “gelebilir” çekimli fiilinin “gelir/gelecek” şeklinde çekimlenmesiyle *kesinlik* anlamı bildirecek biçimde düzeltilebilir.

Anlatımı bozuk cümle: “Beyza kesinlikle haftaya gelebilir.”

Düzeltilme 1: “Beyza haftaya gelebilir.”

Düzeltilme 2: “Beyza kesinlikle haftaya gelir.”

4. etkinliğin dördüncü örneğinde “Sanırım o işi mutlaka kabul edecektir.” cümlesi ya “sanırım” sözcüğünün cümleden çıkarılmasıyla *kesinlik* anlamı bildirecek biçimde ya da “mutlaka” sözcüğünün ve çekimli fiildeki bildirme ekinin cümleden çıkarılmasıyla *tahmin* anlamı bildirecek biçimde düzeltilebilir.

Anlatımı bozuk cümle: “Sanırım o işi mutlaka kabul edecektir.”

Düzeltilme 1: “O işi mutlaka kabul edecektir.”

Düzeltilme 2: “Sanırım o işi kabul edecek.”

4. etkinliğin beşinci örneğinde “Eminim bu saatte İzmir’e varmış olmalı.” cümlesi ya “eminim” sözcüğünün cümleden çıkarılmasıyla *tahmin* anlamı bildirecek biçimde ya da “olmalı” sözcüğünün cümleden çıkarılıp yüklem bildirme ekinin eklenmesiyle *kesinlik* anlamı verecek biçimde düzeltilebilir.

Anlatımı bozuk cümle: “Eminim bu saatte İzmir’e varmış olmalı.”

Düzeltilme 1: “Bu saatte İzmir’e varmış olmalı.”

Düzeltilme 2: “Eminim bu saatte İzmir’e varmıştır.”

4. etkinliğin altıncı ve son örneğinde “Okulumuzun takımı bu maça şüphesiz iyi hazırlanmış olmalı.” cümlesi ya “şüphesiz” sözcüğünün cümleden çıkarılmasıyla *beklenti/gereklilik* anlamı bildirecek biçimde ya da “olmalı” sözcüğünün cümleden çıkarılmasıyla *çıkarım* anlamı

bildirecek biçimde düzeltilebilir. Ayrıca bu cümle “olmalı” sözcüğünün cümleden çıkarılmasının ardından yüklemde yapılacak uygun kip değişiklikleriyle üçüncü, dördüncü şekillerde de düzeltilebilir. Bu durumda eğer yüklem görülen geçmiş zaman kipiyle çekimlenirse cümle *kesinlik* anlamı, gelecek zaman kip ekiyle çekimlenirse de *güçlü tahmin/güçlü beklenti* anlamı kazanır.

Anlatımı bozuk cümle: “Okulumuzun takımı bu maça süphesiz iyi hazırlanmış olmalı.”

Düzeltilme 1: “Okulumuzun takımı bu maça iyi hazırlanmış olmalı.” (Beklenti/gereklilik)

Düzeltilme 2: “Okulumuzun takımı bu maça süphesiz iyi hazırlanmış.” (Çıkarım)

Düzeltilme 3: “Okulumuzun takımı bu maça süphesiz iyi hazırlandı.” (Kesinlik)

Düzeltilme 4: “Okulumuzun takımı bu maça süphesiz iyi hazırlanacak.” (Güçlü tahmin/güçlü beklenti)

Görsel 4’te görüleceği üzere “Dîvânu Lugâti’t-Türk’ün Bulunuş Hikâyesi” adlı metnin 5. etkinliğinde sözcüklerin cümlede yanlış yerde kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluklarıyla ilgili örnekler verilmiş ve ilk örnek de kitap hazırlayıcıları tarafından yapılmıştır.

5. ETKİNLİK: Aşağıdaki cümlelerde sözcüklerin yanlış yerde kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğu vardır. Cümlelerin doğru şeklini örnekteki gibi yazınız.

İzinsiz inşaata girilmez.
<u>İnşaata izinsiz girilmez.</u>
Bu çorba fazla dışarıda kaldığı için bozulmuş.
Yeni eve girdim ki sen aradın.
Otuz iki oya karşı yirmi altı oyla sınıf başkanı seçildim.
Ağırsız kulak delinir.
Yeni kazağımı giymiştim ki kapının zili çaldı.

Görsel 4. “Dîvânu Lugâti’t-Türk’ün Bulunuş Hikâyesi” Adlı Metnin 5. Etkinliği

Buna göre anlatım bozukluğu taşıyan “İzinsiz inşaata girilmez.” cümlesinde “izinsiz” kelimesi inşaat kelimesinden önce gelerek sıfat görevinde kullanılmıştır. Oysa “izinsiz” sözcüğü “girilmez” çekimli fiilinden önce gelip zarf görevinde kullanılmalıdır: “İnşaata izinsiz girilmez.” Yani izinsiz olan şey inşaat değildir. Cümlede, inşaata girme eyleminin izinsiz yapılamaması gerektiği belirtilmektedir. Bu cümlelerin bu şekilde düzeltilmesi doğrudur ancak bu durum, cümlede bir anlatım bozukluğu olduğunu peşinen kabul etmek anlamına gelir. Oysa bazen bu gibi cümlelerde anlatım bozukluğu varmış gibi görünse de herhangi bir bozukluk olmayabilir. Yani bazı durumlarda zarf görevinde kullanılması gereken kelimelerin sıfat görevinde kullanılması yanlış olmayabilir. “İzinsiz inşaata girilmez.” örneği üzerinden düşünürsek buradaki inşaat gerçekten de izinsiz (kaçak/ruhsatsız/kayıt dışı yapı) olabilir ve bu özellikteki bir binaya girilmesi de istenmiyor olabilir. Bu, bağlamdan hareketle varılabilecek bir sonuçtur.

5. etkinliğin üçüncü örneğinde “Yeni eve girdim ki sen aradın.” cümlesi verilmiş ve öğrencilerin cümlede sıfat görevinde kullanılan “yeni” sözcüğünü ilk çekimli fiilden hemen önce getirip zarf görevinde kullanmaları beklenmiştir. Bu durumda cümle şöyle şekillenir: “Eve yeni girdim ki sen aradın.” Bu durumda “yeni” sözcüğü zaman zarfı görevi üstlenir ve anlatım bozukluğu

giderilir. Ancak başa döndüğümüzde yeni kelimesinin sıfat göreviyle “ev” sözcüğünü niteleme olasılığını da göz ardı etmemek gerekir. Gerçekten de ev yeni olabilir ve ilgili kişi yeni olan bir eve girdiği anda diğer kişi onu aramış olabilir. Aynı durum 5. etkinliğin altıncı örneği için de geçerlidir. “Yeni kazağımı giymiştim ki kapının zili çaldı.” cümlesi, “Kazağımı yeni giymiştim ki kapının zili çaldı.” şeklinde düzeltilebileceği gibi ilgili kazağın yeni olma olasılığıyla cümlede herhangi bir anlatım bozukluğunun olmadığı da söylenebilir.

Görsel 5’te görüleceği üzere “Dîvânu Lugâti’t-Türk’ün Bulunuş Hikâyesi” adlı metnin 6. etkinliğinde ise anlam belirsizliğinden kaynaklanan anlatım bozuklukları örneklendirilmiştir.

6. ETKİNLİK: Aşağıdaki cümlelerde anlam belirsizliğinden kaynaklanan anlatım bozukluğu vardır. Anlam belirsizliğinin nedenini cümlelerin karşısına, cümlelerin doğru şeklini ise verilen boşluğa yazınız.

Genç postacıya adresi sordu.	Nedeni▶	
O dosyaları dikkatle inceledi.	Nedeni▶	
Çizimlerini çok beğendim.	Nedeni▶	
Küçük eve koşa koşa gitti.	Nedeni▶	
İnsan kaynakları servisi iletişim bilgilerini istedi.	Nedeni▶	
Buralara geldiğine hâlâ inanamıyorum.	Nedeni▶	

Görsel 5. “Dîvânu Lugâti’t-Türk’ün Bulunuş Hikâyesi” Adlı Metnin 6. Etkinliği

Bu etkinlikteki “Genç postacıya adresi sordu.” cümlesinde “genç” olan kişi postacı mıdır, yoksa “genç olma durumu” postacıya adres soran kişinin bir niteliği midir? İşte bu belirsizdir. Eğer postacı genç ise cümlede herhangi bir anlatım bozukluğu yoktur ve dolayısıyla herhangi bir değişiklik yapmaya da gerek yoktur. Eğer genç olan kişi, postacıya adres soran kişi ise bu durumda genç kelimesi özne görevine girer ve kendisinden sonra virgül konulmalıdır: “Genç, postacıya adresi sordu.” Sonuç olarak her iki anlam da olasıdır. Ancak kitap -bu örneğe bu etkinlikte yer verdiklerine göre- bağlamdan kopuk olmasına rağmen doğru olma olasılığı eşit olan bu iki cümleden yalnızca birini doğruymuş gibi kabul edip anlatım bozukluğunu düzeltmenin tek yolunu da öznenin sonra virgülün kullanılması olarak kabul etmiştir. Yani kitap hazırlayıcılarına göre genç olan kişi, postacıya adres soran kişidir.

Aynı durum bu etkinlikte yer alan “O dosyaları dikkatle inceledi.” ve “Küçük eve koşa koşa gitti.” örnekleri için de geçerlidir. Bağlam tam olarak bilinmediği sürece bu gibi cümlelerde özneyi belirten virgül kullanımının şart olduğunu düşünmek doğru bir yaklaşım değildir.

“Okumak Ayrıcalıktır, Herkes Okuyamaz” Metnine Ait Örneklerin İncelenmesi

“Okumak Ayrıcalıktır, Herkes Okuyamaz” adlı metnin 7 ve 8. etkinliklerinde (MEB, 2020, s. 186) anlatım bozukluklarıyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

“Okumak Ayrıcalıktır, Herkes Okuyamaz” adlı metnin 7. etkinliğinde deyim ve atasözlerinin yanlış kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluklarıyla ilgili cümleler verilmiştir. Ancak bu cümleler bu çalışmanın amacına uygun olmadığından inceleme dışı bırakılmıştır.

Görsel 6’da görüleceği üzere “Okumak Ayrıcalıktır, Herkes Okuyamaz” adlı metnin 8. etkinliğinde mantık hatasından kaynaklanan anlatım bozukluklarıyla ilgili cümlelere yer verilmiştir.

8. ETKİNLİK: Aşağıdaki cümlelerde mantık hatasından kaynaklanan anlatım bozukluğu vardır. Anlatım bozukluğunun sebebini örnekteki gibi yazınız.

- 1 Köşedeki oyuncakçıya uçan helikopter gelmiş.
Helikopter zaten uçar.
- 2 Bu yazıyı değil okumak, anlamak bile imkânsız.
.....
- 3 Bu hastalık ölüme, hatta felce bile neden olabilir.
.....
- 4 Durmadan çay ve çekirdek yenilen bu yerden hızla uzaklaştı.
.....
- 5 Köyün muhtarını geçmişe ait planlarını anlattı.
.....
- 6 Gelecek güzel günlere özlem duyuyorum.
.....

Görsel 6. "Okumak Ayrıcalıktır, Herkes Okuyamaz" Adlı Metnin 8. Etkinliği

Bu etkinlikteki dördüncü cümlede "Durmadan çay ve çekirdek yenilen bu yerden hızla uzaklaştı." biçiminde anlatım bozukluğu taşıyan bir örneğe yer verilmiştir. Kitap hazırlayıcılarına göre "yenilen" ifadesi, "çay" ve "çekirdek" nesnelere her ikisi için de ortak kullanılmıştır ancak bu bir mantık hatasıdır. Çünkü "yenilme" eylemi "çekirdek" nesnesi için uygun olmasına rağmen "çay" nesnesi için uygun değildir. Dolayısıyla cümlede anlatım bozukluğu vardır ve bozukluk "çay" ifadesinden sonra "içilen" sözcüğünün getirilmesiyle düzeltilebilir. Ancak aynı cümle iki ayrı nesne için iki ayrı fiilimsinin kullanılması yerine ortak kullanımı her ikisini de karşılayabilecek uygun bir sözcükle de düzeltilebilirdi. Mesela bu sözcük "tüketilen" ifadesi olabilirdi. Bu durumda da cümle şöyle olurdu: "Durmadan çay ve çekirdek tüketilen bu yerden hızla uzaklaştı."

Anlatımı bozuk cümle: "Durmadan çay ve çekirdek yenilen bu yerden hızla uzaklaştı."

Düzeltilme 1: "Durmadan çay içilen ve çekirdek yenilen bu yerden hızla uzaklaştı."

Düzeltilme 2: "Durmadan çay ve çekirdek tüketilen bu yerden hızla uzaklaştı."

8. etkinlikteki diğer cümlelerin bazıları için de benzer eleştirileri yapmak mümkündür ancak tekrara düşmemek için bu örnekler inceleme dışı bırakılmıştır.

"İlk Çocukluk" Metnine Ait Örneklerin İncelenmesi

Görsel 7'de görüleceği üzere "İlk Çocukluk" adlı metnin 6. etkinliğinde (MEB, 2020, s. 189) anlatım bozukluklarıyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

6. ETKİNLİK: Aşağıdaki cümlelerde anlam yönünden anlatım bozukluğu içeren cümlelerdeki anlatım bozukluklarını örnekteki gibi bularak altını çiziniz. Anlatım bozukluklarının sebebini cümlelerin karşısına yazınız.	
Geçen sene de yine böyle olmuştu.	gereksiz sözcük kullanımı
Eli uzun biridir, herkesi tanır.	
Salı günü mutlaka ben de yarışmaya katılabirim.	
Esen meltem rüzgârına karşı oturduk sahilde.	
Eğirdir Gölü'nde inanılmaz çoğunlukta sazan balığı var.	
Hastalandığımda çok dedemle ilgilenemediğim için üzgünüm.	
Ona sözüm var, dediklerini yapmaya zorunluyum.	
Zanlı, sorguda suçunu kendi ağızıyla itiraf etti.	
Son gördüğümünden beri saçlarını büyütmüşsün.	
Onun karşısında rahat düşüncelerinizi ifade edebilirsiniz.	
Yoldaki buzlanma araçların kaza yapma şansını artırır.	
Savaş yıllarındaki koşul ve şartlar Anadolu halkını zorluyordu.	
Aşağı yukarı tam bir aydır sonuçların açıklanmasını bekliyoruz.	

Görsel 7. "İlk Çocukluk" Adlı Metnin 6. Etkinliği

Bu etkinlikte anlam yönünde anlatım bozukluğu taşıyan bazı cümleler verilmiş ve bu anlatım bozukluklarının nedenlerinin bulunması istenmiştir. 6. etkinliğin ikinci örneğinde de "Eli uzun biridir, herkesi tanır." cümlesi verilmiştir. Büyük olasılıkla kitap hazırlayıcılarına göre bu anlatım bozukluğunun nedeni yanlış deyim kullanımıdır. Bu yanlış da değildir. Çünkü "herkesi tanımak, sözü geçmek" durumu "eli uzun olmak" ile değil "kolu uzun olmak" ile ifade edilmelidir." Ancak cümledeki "eli uzun" ifadesi de "hırsızlar" için kullanılan bir başka deyimdir ve cümlemin devamında yapılacak bir değişiklikle anlatım bozukluğu pekâlâ yine giderilebilir.

Anlatımı bozuk cümle: "Eli uzun biridir, herkesi tanır."

Düzeltilme 1: "Kolu uzun biridir, herkesi tanır."

Düzeltilme 2: "Eli uzun biridir, herkesi soyar."

6. etkinlikteki diğer cümlelerin bazıları için de benzer eleştirileri yapmak mümkündür ancak tekrara düşmemek için bu örnekler inceleme dışı bırakılmıştır.

Görsel 8'de görüleceği üzere 6. temaya ait "Tema Sonu Değerlendirme Soruları"nın yedincisinde anlatım bozukluğu bulunan cümleler ve bazı anlatım bozukluğu nedenleri bir tablo biçiminde verilmiş, öğrencilerden de uygun eşleştirmeleri yapmaları istenmiştir.

7. Aşağıdaki tabloda anlatım bozukluğu bulunan cümleler ve bazı anlatım bozukluğu nedenleri verilmiştir. Anlatım bozukluğu olan cümlelerle nedenlerini eşleştiriniz.	
A Son eserini, yaşamında edindiği deneyimlerinden yola çıkarak kaleme almış.	Anlamca çelişen sözcüklerin bir arada kullanımı.
B Sıkıca giyinmemesi hastalanmasına vesile oldu.	Gereksiz sözcük kullanımı.
C Bugün okula gitmedim, bütün gün bomboş odamda oturdum.	Sözcüğün yanlış anlamda kullanımı.
D Hava çok soğuk, mutlaka evsizler üşüyor olmalı.	Sözcüğün yanlış yerde kullanımı.
	Anlam belirsizliği.

Görsel 8. Kitabın 6. Temasına Ait "Tema Sonu Değerlendirme Soruları"nın Yedincisi

Bu eşleştirmenin üçüncü cümlesi “Bugün okula gitmedim, bütün gün bomboş odamda oturdum.” biçimindedir. Kitabın sonunda yer alan “Tema Sonu Değerlendirme Soruları Cevap Anahtarı” incelendiğinde görülmektedir ki bu cümledeki anlatım bozukluğunun nedeni “sözcüğün yanlış yerde kullanımı”dır. Bu durumda “bomboş” sözcüğünün kullanıldığı yer yanlıştır ve cümle şu şekilde düzeltilmelidir: “Bugün okula gitmedim, bütün gün odamda bomboş oturdum.” Bu düzeltme biçimi elbette doğrudur ancak gözden kaçan nokta şudur ki bağlamdan kopuk biçimde ele alınan bu cümlede aslında herhangi bir anlatım bozukluğunun olmaması da olasıdır. Yani o gün okula gitmeyen özne, bütün gün boyunca gerçekten de “bomboş olan bir odada” oturmuş olabilir. Bu, bağlamdan bağımsız şekilde bilinebilecek bir durum değildir. Fakat şartların eşit olduğu iki olasılıktan birinin doğruymuş gibi ele alınması meseleye çok yönlü bakmayı baltalamak demektir.

Görsel 9’da da görüleceği üzere aynı değerlendirme sorularının sekizincisinde çoktan seçmeli bir soruda öğrencilere dört cümle verilmiş ve onlardan anlatım bozukluğu bulunan cümleyi bulmaları istenmiştir.

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde anlatım bozukluğu vardır?
- A) Bahçeye diktiğimiz ceviz fidanları kurumuş mu?
- B) Karıncalar kendilerinden çok daha büyük ve ağır yiyecekleri taşıyabilir.
- C) Ahmet’i top oynarken gördüm.
- D) Kuyumcunun camında “Kulak ağrısız delinir.” yazıyordu.

Görsel 9. Kitabın 6. Temasına Ait “Tema Sonu Değerlendirme Soruları”nın Sekizincisi

Cevap anahtarına göre bu sorunun doğru cevabı c seçeneğidir. Bu durumda anlatım bozukluğunun nedeni “anlam belirsizliği” olarak ifade edilebilir. Çünkü kitaba göre top oynayan kişinin özne mi yoksa Ahmet mi olduğu belli değildir. Yani özne mi top oynarken Ahmet’i görmüştür yoksa özne, top oynayan Ahmet’i mi görmüştür? İşte bu belirsizlik, anlatım bozukluğunun gerekçesi gösterilmiştir. Ancak hemen vurgulamak gerekir ki buradaki asıl sorun verilen örnek cümlelerin yine bağlamdan kopuk olmasıdır. Aslında anlatım yönünden kesin olarak bir kusuru olmayan bu ve benzeri cümleleri, bağlam eksikliği gerekçesiyle anlatım bozukluğu bulunan cümleler diye kabul etmek doğru bir yaklaşım değildir. Bu cümlede top oynayan kişi özne ise (ben) anlatım bozukluğunu düzeltmek için nesne (Ahmet’i) ile zarf tamlayıcısı (top oynarken) arasında yer değişikliği yapmak yeterli olacaktır: “(Ben) Top oynarken Ahmet’i gördüm.” Fakat top oynayan kişi Ahmet ise bu durumda cümle üzerinde yapılabilecek biçimsel bir değişiklik söz konusu değildir. Bu durumda kesin olarak cümlede anlatım bozukluğu var demek de doğru değildir.

“İlk Kar” Metnine Ait Örneklerin İncelenmesi

“Doğa ve Evren” adlı temadaki “İlk Kar” adlı metnin 7 ve 8. etkinliklerinde (MEB, 2020, s. 186) anlatım bozukluklarıyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Görsel 10’da görüleceği üzere “İlk Kar” adlı metnin 7. etkinliğinde anlatım bozukluğu olan cümleler verilmiş ve öğrencilerden örnekteki gibi bu hataları bulup yazmaları istenmiştir.

7. ETKİNLİK: Aşağıdaki cümlelerde anlatımla ilgili bazı hatalar yapılmıştır. Bu hataları bulup örnekteki gibi düzeltiniz.	
Yeni makinemle kardeşimin resmini çekeceğim.	"Resim" yerine "fotoğraf" kelimesi gelmelidir."
Olmuş olayları tüm seyirciler izlemiştir.	.....
Yeni senaryoyu ayrıntı ve detaylarıyla inceliyorum.	.....
İlk olayı duyduğunda tepkisi ne olmuştu?	.....
Ünlü yazarın doğumunun 100. yılını törenle andık.	.....
Babası 800'e karşı 756 oyla muhtar seçildi.	.....
Komşularını sever, onlara dil uzatırdı.	.....
İtirazlarına daha henüz bir cevap veremedik.	.....
Hırsız, adamın çantasını zorla çaldı.	.....
Hazırlıklar mutlaka bitmiş olmalı.	.....

Görsel 10. "İlk Kar" Adlı Metnin 7. Etkinliği

Bu etkinlikteki beşinci örnekte "Ünlü yazarın doğumunun 100. yılını törenle andık." cümlesine yer verilmiştir. Cümledeki "andık" sözcüğü yerine "kutladık" sözcüğünün yazılmasıyla anlatım bozukluğu giderilebilir: "Ünlü yazarın doğumunun 100. yılını törenle kutladık." Ancak bunun yanında cümledeki "doğum" ifadesi "ölüm" ifadesiyle değiştirilerek de anlatım bozukluğu giderilebilir ve yapılacak birkaç şekil değişikliğiyle cümle yeniden şu şekilde kurulabilirdi: "Ünlü yazarı ölümünün 100. yılında törenle andık."

Anlatımı bozuk cümle: "Ünlü yazarın doğumunun 100. yılını törenle andık."

Düzeltilme 1: "Ünlü yazarın doğumunun 100. yılını törenle kutladık."

Düzeltilme 2: "Ünlü yazarı ölümünün 100. yılında törenle andık."

Aynı etkinlikteki altıncı örnek olan "Babası 800'e karşı 756 oyla muhtar seçildi." cümlesi ya "Babası 756'ya karşı 800 oyla muhtar seçildi." biçiminde ya da "Babası 800'e karşı 756 oyla muhtarlığı kaybetti." biçiminde düzeltilebilir.

Anlatımı bozuk cümle: "Babası 800'e karşı 756 oyla muhtar seçildi."

Düzeltilme 1: "Babası 756'ya karşı 800 oyla muhtar seçildi."

Düzeltilme 2: "Babası 800'e karşı 756 oyla muhtarlığı kaybetti."

Yine 7. etkinliğin yedinci örneğindeki "Komşularını sever, onlara dil uzatırdı." Sıralı cümlelerinde yanlış deyim kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu vardır. Buradaki anlatım bozukluğu ikinci yüklemde, ilk cümledeki "sever" yüklemine uygun bir deyim tercih edilmesiyle (kol kanat germek gibi) düzeltilebilir: "Komşularını sever, onlara kol kanat gererdi." Ancak cümledeki deyim dokunmadan sıralı cümlelerin ilkinin yüklemine olumsuz çekimlenmesiyle de bir düzeltme yapılabilir.

Anlatımı bozuk cümle: "Komşularını sever, onlara dil uzatırdı."

Düzeltilme 1: "Komşularını sever, onlara kol kanat gererdi."

Düzeltilme 2: "Komşularını sevmez, onlara dil uzatırdı."

7. etkinlikteki diğer cümlelerin bazıları için de benzer eleştirileri yapmak mümkündür ancak tekrara düşmemek için bu örnekler inceleme dışı bırakılmıştır.

Görsel 11'de görüleceği üzere kitabın 7. teması olan "Doğa ve Evren" adlı temadaki "İlk Kar" adlı metnin 8. etkinliğinde anlatım bozukluğu olan cümleler verilmiş ve öğrencilerden bu hataların nedenlerini bulup yazmaları istenmiştir.

8. ETKİNLİK: Aşağıdaki cümlelerde geçen anlatım bozukluklarını bularak sebebini örnekteki gibi boşluğa yazınız.

- 1 Eminim kupayı aldığımızı sınıf arkadaşlarımız duymuş olmalı.
Anlamca çelişen sözcüklerin bir arada kullanılması.
- 2 Bugün komşumuzun burnundan düşen bin parçaydı.
- 3 Yapışık binalarda oturmak insanı mutsuz ediyor.
- 4 Sisli havalarda kaza yapma şansımız artar.
- 5 Size verilen ücretli küçümsemeniz doğru mu?
- 6 Başarı için sürekli çalışmak gerekir.
- 7 Öğrencilere yeni ders programını hatırlatacağım.
- 8 Annemle babamın çok benzer ve ortak yönleri vardı.
- 9 Anahtarlarını masanın üzerinde bulamamış.

Görsel 11. “İlk Kar” Adlı Metnin 8. Etkinliği

Bu etkinlikteki örneklerin dokuzuncusunda “Anahtarlarını masanın üzerinde bulamamış.” cümlesi anlatım bozukluğu taşıyan cümle olarak verilmiştir. Kitaba göre bu cümledeki anlatım bozukluğunun nedeni “anlam belirsizliği”dir. Çünkü cümledeki anahtarların ikinci tekil şahsa mı (senin) yoksa üçüncü tekil şahsa mı (onun) ait olduğu belli değildir: “(Senin/Onun) Anahtarlarını masanın üzerinde bulamamış.” Ancak unutulmamalıdır ki bağlam bilinmediği sürece bu gibi cümlelerde de herhangi bir anlatım bozukluğunun söz konusu olduğundan emin olunamaz. Buradaki sorun cümlelerin bağlamdan kopuk ele alınmasıdır. Cümleyi bağlamdan kopuk vermek ve sonra da bu gerekçeyle cümlede anlatım bozukluğunun bulunduğunu ifade etmek doğru bir yaklaşım değildir. Aksi durumda ise zaten tamlanandan (anahtarlarını) önce uygun tamlayanın (senin/onun) yazılması gerekmektedir.

7. temaya ait “Tema Sonu Değerlendirme Soruları”nda yer verilen anlatım bozukluğu sorusu, tekrara düşmemek için inceleme dışı bırakılmıştır.

2021 Tarihli Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın İncelemesi

2021-2022 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Gaziantep'te okutulan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki (MEB, 2021) anlatım bozukluklarıyla ilgili etkinlikler ve bunların bulunduğu tema ve metin adları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. 2021 Tarihli Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki Anlatım Bozukluğu Çalışmaları

Tema	Metin	Etkinlik Numarası
Sanat	Âşık Veysel Şatıroğlu	7 ve 8. Etkinlik
	Geleneksek Türk Sanatlarından Ebru	6. etkinlik
	Ağaçtan Oyma Su Tası	7. etkinlik
	Yaşayan İnsan Hazinesi	7. etkinlik
	Tema Değerlendirme Soruları	5. soru

“Âşık Veysel Şatıroğlu” Metnine Ait Örneklerin İncelenmesi

“Sanat” adlı temada bulunan “Âşık Veysel Şatıroğlu” adlı metnin 7 ve 8. etkinliklerinde (MEB, 2021, s. 237) anlatım bozukluklarıyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir. “Âşık Veysel Şatıroğlu” adlı metnin 7. etkinliğinde altı adet cümle sıralanmış ve öğrencilerden bunlardan anlatım bozukluğu taşıyanları bulmaları istenmiştir. Ancak bu etkinlik bu çalışmanın amacına uygun olmadığı için inceleme dışı bırakılmıştır.

“Âşık Veysel Şatıroğlu” adlı metnin 8. etkinliğindeki bazı cümlelerin de daha önce eleştirileri yapılan örneklerle benzerlik gösterdikleri görülmektedir. Tekrara düşmemek için bu örnekler de inceleme dışı bırakılmıştır.

“Geleneksek Türk Sanatlarından Ebru” Metnine Ait Örneklerin İncelenmesi

Görsel 12’de görüleceği üzere “Geleneksek Türk Sanatlarından Ebru” adlı metnin 6. etkinliğinde (MEB, 2021, s. 244) anlatım bozukluğu bulunan cümleler verilmiş, öğrencilerden de bunların nedenlerini yazmaları istenmiştir.

6.Etkinlik Verilen cümlelerdeki anlatım bozukluklarının nedenini yay ayrıç içine yazınız.

Kasabaya yalnız gitmeye çekindiği için babasıyla birlikte gitmişti.
(_____)

Evimizin önünü kapsayan çöplerden bir an önce kurtulmalıyız.
(_____)

Elbette, ben de aynı fikirde olduğumuzu sanıyorum.
(_____)

Gürültüden rahatsız olunca hepimizi kafasından savdı.
(_____)

Öğretmen, izinsiz dersten çıkanlara kızardı.
(_____)

Sizinle sık sık hatta arada bir görüşmek isterim.
(_____)

Dün karşılaştığımızda Ömer, bana okul arkadaşını tanıttı.
(_____)

Görsel 12. “Geleneksek Türk Sanatlarından Ebru” Adlı Metnin 6. Etkinliği

Bu örneklerden altıncı cümle “Sizinle sık sık hatta arada bir görüşmek isterim.” biçimindedir. Cümlede “sıralama ve mantık hatasından kaynaklı” anlatım bozukluğu vardır çünkü “hatta” sözcüğü, kullanıldığı cümleye “dahası” anlamını kazandıran bir pekiştirme bağlacıdır.

Dolayısıyla “hatta” ifadesinden sonra kullanılan zarf, önce kullanılan zarfın pekiştirilmiş hâli olmalıdır. Bu durumda anlatım bozukluğu sıralanan zarfların yer değiştirmesiyle şu şekilde giderilebilir: “Sizinle arada bir hatta sık sık görüşmek isterim.” Ancak bu cümlede kullanılan pekiştirme bağlacı (hatta) yerine başka bir bağlacın kullanılmasıyla da (mesela “veya” gibi) anlatım bozukluğu giderilebilir: “Sizinle sık sık veya arada bir görüşmek isterim.” Bu durumda cümledeki anlatım bozukluğunun nedenini “sıralama ve mantık hatası” olmaktan ziyade “yanlış bağlaç kullanımı” veya “yanlış sözcük kullanımı” gibi gerekçelere dayandırılabilir.

Anlatımı bozuk cümle: “Sizinle sık sık hatta arada bir görüşmek isterim.”

Düzeltilme 1: “Sizinle arada bir hatta sık sık görüşmek isterim.”

Düzeltilme 2: “Sizinle sık sık veya arada bir görüşmek isterim.”

“Ağaçtan Oyma Su Tası” Metnine Ait Örneklerin İncelenmesi

Görsel 13’te görüleceği üzere “Ağaçtan Oyma Su Tası” adlı metnin 7. etkinliğinde (MEB, 2021, s. 252) anlam yönünden anlatım bozukluğu bulunan cümleler verilmiş, öğrencilerden de bunların doğrularını yazmaları istenmiştir. İlk cümle örnek olarak kitap hazırlayıcıları tarafından yapılmıştır.

7.Etkinlik Aşağıda verilen cümlelerdeki anlam yönünden anlatım bozukluklarını bularak cümlelerin doğrularını örnekteki gibi yazınız.

Annem, yeni evimizin bahçesine fidanlar ekti.
Annem, yeni evimizin bahçesine fidanlar dikti.

Ressam olarak doğduğu köye geri geldi.

Eminim bu saatlerde ödevini bitirmiş olmalı.

Gerçek sanatçı, yaptlarıyla ilgili eleştiri ve tenkitleri önemsemelidir.

Son yıllarda ülkemizde üretilen mobilyalar dışarı ihraç ediliyor.

Tiyatroya verilen değer, geçen yıllara göre yüzde yüz çoğaldı.

Dün işe gitmedim, bomboş evde oturdum.

Küçük kız, kulağıma eğilerek alçak sesle bir şeyler fısıldadı.

Görsel 13. “Ağaçtan Oyma Su Tası” Adlı Metnin 7. Etkinliği

Bu etkinlikteki ilk cümle kitap tarafından doğru bir şekilde düzeltilmişse de anlatım bozukluğu “ek-” fiiline uygun bir nesnenin (“tohum” gibi) kullanılmasıyla da düzeltilebilirdi.

Anlatımı bozuk cümle: “Annem, yeni evimizin bahçesine fidanlar ekti.”

Kitabın tercih ettiği düzeltme: “Annem, yeni evimizin bahçesine fidanlar dikti.”

Alternatif düzeltme: “Annem, yeni evimizin bahçesine tohum ekti.”

7. etkinlikteki sekizinci örnek “Küçük kız, kulağıma eğilerek alçak sesle bir şeyler fısıldadı.” şeklindedir. Bu cümlede “alçak sesle” ve “fısıldadı” ifadelerinin birlikte kullanımı gereksiz sözcük kullanımından kaynaklı anlatım bozukluğunun kanıtı olabilir. Muhtemeldir ki kitap hazırlayıcıları da böyle düşünmüşlerdir. Ancak aynı cümlede “fısıldadı” sözcüğü yerine “söyledi” sözcüğünün yazılmasıyla da anlatım bozukluğu giderilebilir. Bu durumda anlatım bozukluğunun nedeni “gereksiz sözcük kullanımı” olarak değil de “yanlış sözcük kullanımı” olarak ifade edilebilir.

Anlatımı bozuk cümle: “Küçük kız, kulağıma eğilerek **alçak sesle** bir şeyler **fısıldadı.**”

Düzeltilme 1: “Küçük kız, kulağıma eğilerek bir şeyler **fısıldadı.**”

Düzeltilme 2: “Küçük kız, kulağıma eğilerek **alçak sesle** bir şeyler söyledi.”

7. etkinlikteki diğer cümlelerin bazıları için de benzer eleştirileri yapmak mümkündür ancak tekrara düşmemek için bu örnekler inceleme dışı bırakılmıştır.

“Yaşayan İnsan Hazinesi” Metnine Ait Örneklerin İncelenmesi

Görsel 14’te görüleceği üzere “Yaşayan İnsan Hazinesi” adlı metnin 7. etkinliğinde (MEB, 2021, s. 258) anlatım bozuklukları çalışmalarına rastlanmaktadır.

7.Etkinlik Aşağıda, anlatım bozukluğu olan cümlelerle anlatım bozukluğunun nedenleri verilmiştir. Bu cümlelerdeki anlatım bozukluklarını nedenleri ile eşleştiriniz. (Birden fazla eşleştirme yapabilirsiniz.)

<input type="radio"/> Halam, çorabı çok güzel dokur.	
<input type="radio"/> Şüphesiz bu tabloyu Ayşe Hanım yapmış olmalı.	
<input type="radio"/> Çok güneşte kaldığı için hasta olmuş.	1. Gereksiz sözcük kullanımı
<input type="radio"/> Kışın en güzel aylardan biridir ocak, şubat.	2. Sözcüğün yanlış anlamda kullanımı
<input type="radio"/> Matematikten yüksek not aldığını öğrenince etekleri tuttu.	3. Sözcüğün yanlış yerde kullanımı
<input type="radio"/> Araba fiyatları çok pahalı olduğu için satışlar azaldı.	4. Anlamca çelişen sözcüklerin kullanımı
<input type="radio"/> Kargonuz ücretsiz eve teslim edilir.	5. Sıralama ve mantık yanlışlığı
<input type="radio"/> Bundan sonra siz de artık bisiklet sürerlersiniz.	6. Deyimin yanlış anlamda kullanımı

Görsel 14. “Yaşayan İnsan Hazinesi” Adlı Metnin 7. Etkinliği

7. etkinliğin beşinci örneğindeki “Matematikten yüksek not aldığını öğrenince etekleri tuttu.” cümlesinde “deyim yanlış anlamda kullanımı” kaynaklı bir anlatım bozukluğu vardır³. Bu, doğru bir tespittir ancak cümledeki anlatım bozukluğu deyim müdahale edilmeden “yüksek” sözcüğünün “düşük” sözcüğüyle değiştirilmesiyle de giderilebilir. Bu durumda ilgili cümlenin anlatım bozukluğunun nedeni “yanlış sözcük kullanımı” şeklinde ifade edilebilir.

Anlatımı bozuk cümle: “Matematikten **yüksek** not aldığını öğrenince **etekleri tuttu.**”

Düzeltilme 1: “Matematikten **yüksek** not aldığını öğrenince **etekleri zil çaldı.**”

Düzeltilme 2: “Matematikten **düşük** not aldığını öğrenince **etekleri tuttu.**”

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre anlama dayalı anlatım bozuklukları ile ilgili kazanımlar 7. sınıf seviyesinde kazandırılmaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan ders kitaplarında da bu konu başlığıyla ilgili birtakım etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinliklerin bazıları anlatım bozukluklarını tespit etmeye yönelikken bazıları ise anlatım bozukluklarının düzeltilmesine yöneliktir. Çalışmada araştırmanın amacına uygun olması için ilgili etkinliklerden anlatım

³ Ders kitabı hazırlayıcılarının genel yaklaşımlarına göre bu cümlede “anlam belirsizliği” kaynaklı bir anlatım bozukluğunun varlığından da bahsedilebilir. Ancak bununla ilgili yukarıdaki eleştirilerde de belirtildiği üzere bağlam bilinmeden böyle bir değerlendirme yapmak doğru olmayabilir.

bozukluklarının düzeltilmesine yönelik olanlara odaklanılmış, özellikle de ilk cümlesinin ders kitabı hazırlayıcıları tarafından örnek olarak yapıldığı etkinlikler üzerinde durulmuştur.

İncelenen ders kitaplarında “sözcük ve sözcük gruplarının gereksiz kullanımından kaynaklanan anlatım bozuklukları” ile ilgili etkinliklerde anlatım bozukluğunu düzeltmenin birden fazla yolu olmasına rağmen kitap, düzeltme için tek bir yol varmış gibi bir yaklaşım sergilemiştir. Aslında her iki düzeltme biçimi de sonuç itibarıyla aynı anlamı ifade ettiği için bu yaklaşım bütünü yanlış olarak ifade edilemez. Yine de bu gibi etkinliklerin örnek çözümlerinde, kullanımı gereksiz olan her iki sözcük veya sözcük grubunu da vurgulayıp bunlardan birinin cümleden çıkarılması gerektiğini ve bunun da öğrencinin tercihine kaldığını ifade etmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

“Sözcüklerin yanlış anlamda kullanımlarından kaynaklanan anlatım bozuklukları” ile ilgili etkinliklerde anlatım bozukluklarının tek bir kaynağı varmış gibi hareket edildiği, tek bir noktaya odaklanıldığı görülmektedir.

“Anlamca çelişen sözcüklerin bir arada kullanımından kaynaklanan anlatım bozuklukları” ile ilgili etkinliklerde anlatım bozukluğunu düzeltmenin birden fazla yolu olmasına rağmen düzeltme için tek bir yol varmış gibi hareket edilmiştir. Bu gibi cümlelerde çelişkili ifadelerin cümle için geçerliliği eşit olmasına rağmen bu eşitlik göz ardı edilmiştir. Çelişkili ifadelerden birinin cümleden çıkarılmasıyla anlatım bozukluğunun giderilmesinin mümkün olduğu bu durumda, kitap hazırlayıcıları -aslında eşit geçerliliğe sahip olmalarına rağmen- çelişkili ifadelerden yalnızca birini tercih etmiş, diğerini cümleden çıkarmışlardır.

İncelenen ders kitaplarında “mantık hatasından kaynaklanan anlatım bozuklukları” ile ilgili cümlelerde de kitap hazırlayıcılarının tek yönlü düşündükleri ve birden fazla yolu olmasına rağmen düzeltmeyi tek bir yolla yaptıkları veya düzeltmenin yalnızca tek biçimde yapılmasını bekledikleri görülmektedir.

“Sözcüklerin cümlede yanlış yerde kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozuklukları” örneklerinde ise bağlamdan kopuk verilmelerine rağmen kitap yazarlarının ilgili cümlelerde anlatım bozukluğu olduğunu peşinen kabul ettikleri görülmektedir. Oysa bu sorunlu bir yaklaşımdır. Zira bağlamı bilinmeyen bir cümlede kastın da ne olduğu bilinmeyeceği için bu cümleleri örnek olarak almak doğru olmayacaktır.

İncelenen ders kitaplarında “anlam belirsizliğinden kaynaklanan anlatım bozuklukları” örneklerinde de yine bağlamdan kopuk örnekler olmasına rağmen kitap hazırlayıcılarının tek yönlü düşünerek peşin hükümlü oldukları görülmektedir.

Görülmektedir ki ders kitabında özellikle gereksiz sözcük ve sözcük gruplarının kullanımından kaynaklanan, sözcüklerin yanlış anlamda kullanımlarından kaynaklanan, anlamca çelişen sözcüklerin bir arada kullanımından kaynaklanan ve mantık hatasından kaynaklanan anlatım bozukluklarında cümlelerin düzeltilmesinde tek yönlü düşünülme ve ders kitabındaki ilgili etkinlikler de bu doğrultuda hazırlanmaktadır. Bu, ilgili etkinliklerde cevap vermeleri için öğrencilere ayrılan satır sayısının tek oluşundan veya satırların uzunluklarından anlaşılmaktadır. Yine tema sonu değerlendirme sorularının cevap anahtarları incelendiğinde anlama dayalı anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde birden fazla olası durum söz konusu olmasına rağmen sanki tek bir doğru cevap varmış algısıyla hareket edildiği ortaya çıkmaktadır.

Dikkat çeken bir başka nokta da anlatım bozukluklarının tek yönlü düzeltilirken genellikle ilgili cümledeki tek bir sözcüğün değiştirilmesinin tercih edilmesidir. Oysa böyle basit düzeltme hamlelerinin ötesinde başka biçimsel değişiklikleri de işe koymayı gerektiren, yorumlama gücünün ön plana çıkarıldığı daha işlevsel düzeltme biçimleri de tercih edilmelidir. Anlatım bozukluğu taşıyan cümleleri bu şekilde çok yönlü düşünerek düzeltmek, öğrencinin hem anlama becerilerine hem de -cümlede bazı yapısal değişiklikleri gerektirdiği için- dil bilgisi yetkinliğine olumlu katkı yapabilir.

Ayrıca kitaplarda, anlam belirsizliğinden kaynaklanan anlatım bozuklukları ve sözcüklerin cümlede yanlış yerde kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozuklukları adı altında verilen cümlelerde yine tek boyutlu düşünüldüğü ve ilgili cümlelerde -ki bu cümleler bağlamdan kopuk verilen cümlelerdir- anlatım bozukluğu olmama ihtimalinin göz ardı edildiği görülmektedir. Bağlamdan kopuk bir şekilde verilen ve iki farklı anlamsal çıkarımın yapılabileceği cümlelerde yalnız bir doğru cevap varmış gibi düzeltme yapılması, öğrencilerin tek bir cevaba hapsedilmesi demektir. Bu anlayışla da programda belirtilen özel hedeflere ulaşılması oldukça zordur.

Özdem (2012) Çanakkale'nin yerel gazetelerinde Türkçenin kullanımını incelemek, yapılan dil hatalarını, anlatım bozukluklarını tespit etmek, tespit edilen anlatım bozukluklarına dair önerilerde bulunmak; yerel gazetelerde Türkçe kullanımına dikkat çekerek doğru, anlaşılır dil kullanımı bilinci uyandırmak amacıyla hazırladığı "Çanakkale'deki yerel gazetelerin anlatım bozuklukları açısından incelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde yerel basındaki anlatım bozukluklarını tespit etmiş ve anlatım bozukluklarının düzeltilmiş biçimlerine yer vermiştir. Bu çalışmada da bazı düzeltme cümlelerinde tek yönlü düşünüldüğü ya da zaman zaman bağlamdan kopuk düzeltme yapıldığı görülmektedir.

Saydam (2016) ise "Giresun İli Yerel (Yazılı) Basınında Yapılan Yazım-Noktalama Yanlışlıkları ve Anlatım Bozuklukları" adını taşıyan yüksek lisans çalışmasında, Giresun merkez ve ilçelerinde çıkan yerel gazeteleri incelemiş ve bu gazetelerde yapılan dil hatalarını, yazım ve noktalama yanlışlıklarını ve anlatım bozukluklarını tespit etmiştir. Çalışmada anlatım bozukluğu olan cümledeki hatanın nedeni belirtilmiş ve ilgili cümleler düzeltilerek cümlelerin doğru şekli de gösterilmiştir. Ancak çalışmada, gereksiz sözcük kullanımı başlığı altında verilen örneklerin bazılarında cümlelerin düzeltilmiş biçimlerinde yine tek yönlü bir bakış açısıyla hareket edildiği görülmektedir.

Demirci (2009) "2006 Yılı Türkçe Öğretim Programına Göre Hazırlanan 6. ve 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Yanlışları ve Anlatım Bozuklukları" adıyla hazırladığı yüksek lisans tezinde ders kitaplarındaki yazım, noktalama hataları ile mevcut anlatım bozukluklarını tespit etmiş ve anlatım bozukluklarının düzeltilmiş biçimlerine yer vermiştir. Demirci, çalışmasında anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde tek yönlü düşünmemiş, elverişli cümlelerde birden fazla olasılığı göz önüne alarak düzeltmeleri bu şekilde yapmıştır. Bu durum, çoklu olasılıkları göz önüne almak ve çok yönlü düşünmeyi ihmal etmemek açısından -çalışmamızda da dikkat çektiğimiz üzere- doğru bir yaklaşımdır.

Çelik (2014) de "Romanya'da Okutulan ve Rumen Eğitim Bakanlığı Tarafından Basılan İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Yazım, Noktalama Yanlışlıkları ve Anlatım Bozuklukları Bakımından İncelenmesi." adıyla hazırladığı yüksek lisans tezinde ilgili ders kitaplarındaki yazım, noktalama hataları ile mevcut anlatım bozukluklarını tespit etmiş ve bazı yerlerde anlatım bozukluğu taşıyan cümlelerin doğru biçimlerini paylaşmıştır. Ancak bu düzeltmeler, cümlelerin tamamen yeniden yazılması biçiminde değil yalnızca kelime veya kelime gruplarının düzeltilmesi biçimindedir.

Çetinkaya ve Ülper (2015) anlatım bozukluğu olduğu ileri sürülen farklı ulamlardaki ifadeleri anlaşılabilirlik ve kabul edilebilirlik ölçütüne göre değerlendirmek için yaptıkları çalışmalarında, öğrencilere anlatım bozukluğu taşıyan bazı cümleler sunmuş ve ilgili cümlelerde anlatım bozukluğu olup olmadığını veya cümlelerin anlaşılır olup olmadığını sorgulamışlardır. Bu çalışma, okumayı dilsel bir süreç olarak gören psikodilbilimsel anlayışının iddia ettiği gibi, anlatımı bozuk olduğu ileri sürülen cümlelerin aslında bazı dilsel ipuçlarından yararlanılarak anlamlandırılabilir ve dolayısıyla da anlaşılabilir olduğu görüşünü tarama modeliyle sınavan betimsel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda ortaokul 8. sınıf, lise 12. sınıf ve üniversite 4. sınıf öğrencilerinin 21 anlatım bozukluğu içeren maddeyi yüksek oranda kabul edilebilir ve anlaşılabilir buldukları görülmüştür. Konuya işlevsel açıdan bakmayı destekler nitelikte olan bu sonuçlar, -doğru iletişimi sağladıktan sonra- anlatım bozukluğu taşıdığı ileri

sürülen cümlelerin, aslında anlatımı bozuk cümle olarak kabul edilemeyebileceğine dikkat çekmesi bakımından önemlidir.

Alanyazındaki benzer çalışmalar ve kullanımda olan birçok ders kitabıyla özel yayınlara ait olan ve kaynak kitapları incelendiğinde de görülmektedir ki anlatım bozukluğu konusunda yaygınlaşmış genel kabuller söz konusudur. Bu kabullerin bazıları anlatımı bozuk olduğu ileri sürülen cümlelerde, bağlamı göz ardı ederek anlatım bozukluğunun varlığını peşinen kabul etmek biçimindedir. Bir başka yaygın hata ise anlatım bozukluğu taşıyan cümlelerin düzeltilmelerinde çözüme tek yönden bakılması ve sadece bir doğru cevap varmış biçiminde hareket edilmesidir. Oysa Türkçe derslerinde anlatım bozukluğu bulunan cümlelerin düzeltilmesi etkinliklerinde, çalışmada ifade edilen birden fazla olasılığın öğrenciler tarafından da görülmesi gerekmektedir. Mesele, şansa bırakılacak ya da öğretmenin “dikkatine” terk edilecek kadar önemsiz değildir. Unutulmamalıdır ki anlatım bozuklukları dil bilgisinin en kapsamlı konusu olarak ifade edilebilir. Bu konu; salt bilgiye dayanmayan, anlama/yorumlama becerilerinin de öne çıktığı bir konu başlığıdır. Anlatım bozukluğu bulunan cümleleri rahatlıkla tespit eden ve düzeltebilen öğrenciler, anlama becerileri gelişmiş öğrencileri ifade etmektedir ki bu da programın hedeflediği bireylerin yetişmesi süreci için önem arz etmektedir. İncelenen ders kitaplarındaki ilgili etkinliklerin ve kitap hazırlayıcılarının yaptıkları düzeltmelerin programın hedeflerine katkı sunmaktan uzak olduğu görülmektedir. Örneğin “*Bu hastalık ölüme hatta felce bile neden olabilir.*” (MEB, 2020, s. 186) cümlesinde sıralama/mantık hatası söz konusudur. Ancak bu cümlenin bu hâli için anlatım bozukluğunun olmadığı varsayımı üzerinden “Acaba ölüm mü daha kötüdür yoksa felç mi?” sorusuyla öğrenciler düşünmeye sevk edilebilir ve -belirli bir düzeyde de olsa- felsefi bir sorgulamaya yönlendirilebilir. Öğrencilere düşüncelerini ifade etmeleri için böyle ortamları oluşturmak elbette ki ders öğretmenin becerisidir ancak ders kitaplarının da buna elverişli biçimde hazırlanması oldukça önemlidir.

Tüm bunlar göz önüne alındığında anlatım bozukluğu ile ilgili genel kabullerin yeniden ele alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ders kitaplarındaki ilgili konu etkinliklerinin en iyi şekilde hazırlanması, seçilen örneklerin tüm olasılık ve ayrıntıların göz önünde bulundurulmasıyla belirlenmesi önemsenmelidir. Ders kitaplarındaki dil bilgisiyle ilgili etkinliklerde, bağlamdan kopuk cümlelere yer verilmesi anlam belirsizliği taşıyan örneklerle karşılaşmaya neden olduğundan bu cümlelerden uzak durmak gerekmektedir. Bunun için de ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin hazırlanmasında metne dayalı dil bilgisi öğretimi esas alınmalıdır. Konu hakkında yapılacak hizmet içi eğitimler, ilgili yönlendirme ve bilgilendirmelerle Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki hem dikkat hem de bilinç düzeyleri artırılmalıdır. Nitelikli ders kitaplarının hazırlanması, öğretmenlerin dersi işlerken yetkinliklerini ortaya koymaları; süreç sonunda öğrencilerin çok yönlü düşünmelerine katkı sağlayabilir. Anlama becerilerinin gelişmişliğinin göstergesi olan bu gibi çalışmaları sık sık yapan öğrencilerin anlatma becerilerinde gelişim göstermeleri de olasıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaş, A, V. (2011). *Dil bilgisi*. İstanbul: Konak Yayınları.
- Çelik, E. (2014). *Romanya'da okutulan ve Rumen eğitim bakanlığı tarafından basılan ilköğretim Türkçe ders kitaplarının yazım, noktalama yanlışlıkları ve anlatım bozuklukları bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çetinkaya, G. & Ülper, H. (2015). Anlatım bozukluğu taşıyan tümcelerin kabul edilebilirliği ve kavranılabilirliği: öğrenci okurlar üzerinden karşılaştırmalı bir inceleme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 12-1, 23, 251-264.
- Demir, T. (2013). *Türkçe dil bilgisi*. Ankara: Kurmay Kitap Yayın Dağıtım.
- Demirci, N. (2009). *2006 yılı Türkçe öğretim programına göre hazırlanan 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil yanlışları ve anlatım bozuklukları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Hengirmen, M. (1999). *Dil bilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.
- İleri, C. (2010). *Türkiye Türkçesinde dizim ve dizime bağlı anlatım bozuklukları*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Aksoy, Ö. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Saydam, E. (2016). *Giresun ili yerel (yazılı) basınında yapılan yazım-noktalama yanlışlıkları ve anlatım bozuklukları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Özdem, A. (2012). *Çanakkale'deki yerel gazetelerin anlatım bozuklukları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

An Evaluation of Ambiguity Activities in 7th Grade Turkish Textbooks

Mehmet Cengiz ÇAKMAK¹

Abstract

Ambiguity is the violation of coherence (understanding) and cohesion (grammar) of a sentence. In order for the intention to be expressed to be conveyed correctly, the expression must be clear, absolute, systematical and have a semantic integrity. The teaching of ambiguity is carried out at the 7th and 8th grades at the secondary school level. Ambiguity based on meaning are included in the 7th grade, and ambiguity based on grammar are included in the 8th grade learning outcomes. On the other hand, when the general and specific aims of all Turkish teaching programs used since 2006 are examined, it is seen that in all programs –with almost similar expressions- it is aimed to raise individuals who can think critically, reason and make inferences.

Qualitative research model was used in the study, and the data were obtained by document analysis method. In the study, it has been examined how the grammar teaching issues, which are based on meaning, are handled in the curriculum and textbooks. The examined books are two 7th grade Turkish textbooks taught in Gaziantep between 2018-2019 and 2021-2022 academic years. The reason for choosing these books is that they are the last/current textbooks created since the academic year in which the last education program of 2018 was put into use. In the research, it was focused on the example sentences given in the textbooks on how to correct the sentences with grammatical errors. Possibilities of how to correct other sentences other than these have been expressed. It has been examined whether the activities containing ambiguities based on meaning support the aims included in the curriculum.

According to the results of the research, it is seen that there is a one-way point of view regarding the detection and correction of the sentences with ambiguities in the examined textbooks. In the textbooks, there is an assumption that there is only one correct answer to the questions or that the sentence with ambiguity can only be corrected in one way. It does not seem possible for the text books created with this point of view to contribute to the achievement of the specific goals specified in the program.

Keywords: Grammar, ambiguities based on meaning, Turkish curriculum, Turkish textbook

INTRODUCTION

Communication is a process based on language comprehension and expression skills. Speaking and writing skills form the narrative dimension of communication. Expression; it is defined as a unity created with language elements to convey an emotion and a thought (Hengirmen, 1999, p. 33). Expression; means speaking in oral communication and writing in written communication. Ambiguity is when a sentence contradicts coherence (understanding) and cohesion (grammar). In order for communication to take place smoothly, the narration must contain a clear meaning and this meaning must be understood in the same way by everyone. For a good expression, certain features such as accuracy, clarity and simplicity are required. "Accuracy is that the sentence does not have any deficiencies in terms of grammatical rules and semantic features. Clarity is that the word is clear in meaning. It is the one who reads or listens to the sentence infers only one meaning from it. Clarity is not using unnecessary words in the sentence. Simplicity is to free the narrative from ornaments and unnecessary details." (Kavcar, Oğuzkan, Aksoy 2002, p. 28). According to Akbaş (2011, p. 293) narration; Clarity must comply with the principles of clarity and most of ambiguities are due to violations of these principles.

¹ Turkish Teacher, Republic of Türkiye Ministry Of National Education, Gaziantep-Türkiye, cengizcakmak23@gmail.com, orcid.org/0000-0002-3547-7322

According to Demir (2013, p. 632), the factors that prevent correct expression and cause the expression to be distorted are called ambiguities.

When all Turkish teaching programs used since 2006 are examined, it is seen that the programs are basically created with a spiral approach, whereas grammar teaching is handled with a linear approach. The subject of ambiguities was only among the 8th grade learning outcomes from the 2006 Turkish Curriculum to the 2018 Turkish Curriculum. In the last curriculum, the subject heading which is divided into two as "meaning-based ambiguities" and "structure-based ambiguities"; It was included in the 7th grade learning outcomes under the name of meaning-based ambiguities and it was included in the 8th grade learning outcomes under the name of structure-based ambiguities.

As of the 2021-2022 academic year, the ambiguity learning outcomes in the Turkish curriculum in use and the distribution of these learning outcomes to the secondary school level classes are as follows:

7th grade: *T.7.3.13. Perceives ambiguities.* (Ambiguities are emphasized in terms of meaning.)

8th grade: *T.8.3.8. Identifies the ambiguities in the text.* (Ambiguities are emphasized in terms of grammar)

The subject of Ambiguity is a very comprehensive lesson because it includes all grammar, writing/composition information and semantics of the spoken language (İleri, 2010, p. 565). Since this lesson is built on previous grammar learning outcomes, it appears as the last grammar subject of the 8th grade level, which is the last grade of secondary school.

On the other hand, the rapid change in science and technology, the changing needs of the individual and society, innovations and developments in learning and teaching theory and approaches have also directly affected the roles expected from individuals under the title of "Ministry of National Education Curriculum" in the 2018 Turkish Language Curriculum. This change describes an individual with qualities who can produce information, use it functionally in life, solve problems, think critically, be entrepreneurial, determined, have communication skills, empathize, contribute to society and culture, etc." (MEB, 2019, p. 3). It is stated again in the same program that, under the title of "Special Objectives of Turkish Lesson", the Turkish Lesson Curriculum aims to enable students to acquire language skills and mental skills related to listening/watching, speaking, reading and writing that they can use throughout their lives and to develop themselves individually and socially by using these skills, It is structured in a way that includes knowledge, skills and values so that they can communicate effectively and acquire the habit of reading and writing willingly with a love of Turkish." (MEB, 2019, p. 8). It is seen that the program aims to raise individuals who have advanced analysis-synthesis skills, who can think critically, reason, make inferences, think multi-dimensionally, do not memorize information therefore consider more than one possibility rather than focusing on a single point on any subject, who can carry these characteristics into life skills.

Different from other programs in the Turkish curriculum of 2018, there is a "Turkey Qualifications Framework" consisting of eight competencies. One of the competencies included in this framework is called "Communication in the Mother Tongue". This area of competence is expressed as "expressing and interpreting concepts, thoughts, opinions, feelings and facts both orally and in writing (listening, speaking, reading and writing); to engage in linguistic interaction appropriately and creatively in all social and cultural contexts, such as education and training, the workplace, home and leisure." (MEB, 2019, p. 4). In order for this competence area to be implemented all issues need to be properly addressed. It is a frequently mentioned situation in the literature to save grammar teaching from abstraction and make it functional. For this reason, it is expected that ambiguities, like all grammar topics, will be handled and taught in a way that contributes to the achievement of the competencies expressed in the curriculum in practice and to the training of the targeted individuals.

In terms of their content, ambiguities based on meaning can be described as the most distant from pure knowledge and the closest to semantic subjects among grammar subjects. Although there was no theoretical knowledge achievement on the subject before, thanks to intuitive grammar, it may be possible for students to identify some of the meaning-based ambiguities and correct them. Of course, identifying and correcting these ambiguities is a much easier task for students who have the student profile that the program aims at. However, it should not be forgotten that such topics should be effectively utilized in order to raise individuals with high-level thinking and interpretation skills targeted by the program. This can be achieved with the correct handling of the relevant subject in the textbooks and with the correct guidance of teachers in the learning and teaching process.

Purpose of The Research

It is within the realm of possibility to see the master's thesis and articles related to ambiguities when made a literature review. However, most of these studies are aimed at detecting ambiguities in written expressions. It is seen that the language and descriptions of some children's textbooks are examined. these reviews are comprehensive but studies of related books. It has not been evaluated in terms of the features in the books in the literature, it has not been evaluated in any way here.

The aim of this study is to examine which activities are used to deal with ambiguities based on meaning, which are taught at the 7th grade level, in the textbooks especially how the sentences with ambiguities are corrected in the sample sentences by the textbook writers and to draw attention other possibilities that are ignored in the correction of the sentences with ambiguities in the related activities.

METHOD

In this study, in which the qualitative research model was used, the document analysis method was used as the data collection method. "Qualitative research is defined as research in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a natural environment in a realistic and holistic manner" (Yıldırım and Şimşek 2016, p. 41). The document analysis method, on the other hand, includes the analysis of written materials containing information about the case or cases that are aimed to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 189). Within the scope of this research, two Turkish textbooks published by the Ministry of National Education and used at the 7th grade level of secondary school and imam hatip secondary school were examined as primary data sources.

Data Sources

In the study, activities related to "ambiguities based on meaning" in two 7th grade Turkish textbooks taught in Gaziantep from the 2018-2019 academic year, when the last curriculum dated 2018 was put into use, until the 2021-2022 academic year were examined. The first of these books is the 2020 Secondary School and Imam Hatip Secondary School 7th Grade Turkish Textbook and the second is the 2021 Secondary School and Imam Hatip Secondary School 7th Grade Turkish Textbook.

FINDINGS

Review of the 2020-dated Secondary School and Imam Hatip Secondary School 7th Grade Turkish Textbook

The activities related to ambiguities based on meaning in the 7th Grade Turkish Textbook of Secondary School and Imam Hatip Secondary School (MEB, 2020) taught in Gaziantep in the 2018-2019, 2019-2020 and 2020-2021 academic years, the themes and text names containing them are given in Table 1.

Table 1. Ambiguity Studies in the 2020-Dated Secondary School and Imam Hatip Secondary School 7th Grade Turkish Textbook

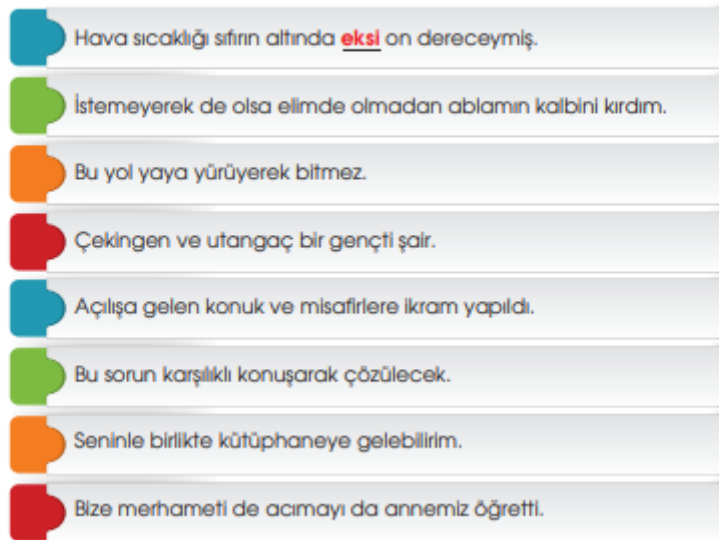
Theme	Text	Activity Number
Reading Culture	When You Say Reading	6th and 7th activities
	The Discovery Story of Dîvânu Lugâti't-Türk	4th, 5th and 6th activities
	Reading is a Privilege, Not Everyone Can Read	7th and 8th activities
	First Childhood	6th activity
	End of Theme Evaluation Questions	7th and 8th questions
Nature and the Universe	First Snow	7th and 8th activities
	End of Theme Evaluation Questions	6th question

Examination of the Examples of the Text Titled "When You Say Reading"

Studies on ambiguities were included in the 6th and 7th activities (MEB, 2020, p. 169-170) of the text "When You Say Reading", which is in the theme of "Reading Culture".

As can be seen in Visual 1, in the 6th activity of the text called "When You Say Reading", sentences about the ambiguities caused by the use of unnecessary words and phrases are given. The first sentence was made by the book makers as an example.

6. ETKİNLİK: Aşağıdaki cümlelerde gereksiz sözcük veya sözcük gruplarının kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu vardır. Örnekteki gibi bu sözcüklerin altını çiziniz.



Visual 1. The 6th Activity of the Text Titled "When You Say Reading"

Corrected for example "The air temperature was minus ten degrees below zero." In this sentence, the word "minus" could be removed from the sentence, as well as the group of words "below zero" could be removed from the sentence instead of this word. However, the same meaning emerges in both cases, which does not fit the problem that this research wants to draw attention to. Therefore, the sentences in this activity were excluded from the analysis. However, in the sample solutions of such activities, it would be a more accurate approach to state that both unnecessary words or phrases should be shown in red and one of them should be removed from the sentence and it is up to the student's choice.

The sentence with ambiguity: "The air temperature was *minus* ten degrees *below zero*."

The book's preferred correction: "The temperature was ten degrees below zero."

Alternative correction: "The temperature was minus ten degrees."

It is possible to make similar criticisms for some of the other sentences in activity 6 but these examples have been excluded to avoid repetition.

As can be seen in Visual 2, in the 7th activity of the text called "When You Say Reading", sentences about the ambiguities caused by the wrong use of words are given. The first sample sentence was also made by the book makers.

7. **ETKİNLİK:** Aşağıdaki cümlelerde sözcüğün yanlış anlamda kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu vardır. Sözcüklerin altını örnekteki gibi çizerek ilgili kutucuğa, doğru sözcüğü yazınız.

Bölgemizdeki birçok göl <u>kuraklık</u> tehlikesi yaşıyor.	..... <u>kuruma</u>
İki futbol takımı arasındaki ayrıcalık çoktu.	.....
Programımıza çok üzgün bir haberle son veriyoruz.	.....
Fiyatlar pahalı olduğundan satışlar durgun.	.....
Ormanda yetişen karaçam fidanını balkondaki saksıya ekemeyiz.	.....
İş başvurusu formuna öğretim durumumu yazmamı istediler.	.....
Yağmur yüzünden topraklarımızın verimi arttı.	.....
Fırın sahipleri un ücretlerinin yüksekliğinden yakınıyor.	.....
Tınaklarım epey büyümüş.	.....

Visual 2. The 7th Activity of the Text Titled "When You Say Reading"

In the first of the examples in the 7th activity, "Many lakes in our region are in danger of drought." sentence is included. In this sentence, although the appropriate expression to be used for the concept of "lake" is "drying", the expression "drought" has been used and an ambiguity has emerged. This grammatical error was corrected by the book's authors by replacing the word "drought" with the word "drying". However, this defect in expression could also be corrected by writing the word "land" instead of the word "lake". Because there is no harm in using the word "land" with "drought". The lake dries up, the land becomes dry. But this second form of correction seems to be ignored.

The sentence with ambiguity: "Many *lakes* in our region are in danger of *drought*."

Book's preferred correction: "Many lakes in our region are in danger of drying out."

Alternative correction: "Many landmasses in our region are in danger of drought."

Again, in the fourth example of the 7th activity, "Sales are stagnant because the prices are expensive." sentence is included. There is an ambiguity in this sentence because the word "price", which is not a tangible entity, cannot be expressed as "expensive". So prices can't be expensive, they can be "high". The expensive ones are the products. Accordingly, the wording in this ambiguity is "Sales are stagnant because the prices are high." can be corrected. But there is another way to correct this ambiguity: "Sales are stagnant because the products are

expensive." In this form of correction, instead of changing the expression "expensive", the expression "prices" is changed. The corrected sentences in this case are as follows:

The sentence with ambiguity: "Sales are stagnant because prices are expensive."

Correction 1: "Sales are stagnant because prices are high."

Correction 2: "Sales are stagnant because the products are expensive."

It is not known what form of correction the book makers are considering but the fact that they correct such sentences "in one way" in other activities and leave a "single line" for the correction sentence creates the impression that they ignore more than one possibility.

A similar situation exists in the ninth sentence of activity 7. "My nails have grown quite." There is an ambiguity in the sentence because the nails do not grow, they get long.² However, by changing the subject with any expression (eg hand, foot, niece, grandchild, dog, cat, flower, etc.) suitable for the noun-verb "growth" without making a change in the predicate, the ambiguity can be corrected.

The sentence with ambiguity: "My nails have grown quite."

Correction 1: "My nails have gotten too long."

Correction 2: "My flowers have grown quite."

It is possible to make similar criticisms for some of the other sentences in activity 7 but these examples have been excluded to avoid repetition.

Examination of the Examples of the Text Titled "Dîvânu Lugâti't-Türk's Discovery Story"

In the 4th, 5th and 6th activities of the text called "Dîvânu Lugâti't-Türk's Discovery Story" (MEB, 2020, p. 177), studies on ambiguities are included.

As can be seen in Visual 3, ambiguities caused by the use of words that contradictory meanings together in the 4th activity were listed and the students were asked to identify the words or word groups that caused these ambiguities. The first sentence was made by the book makers as an example.

4. ETKİNLİK: Aşağıdaki cümlelerde anlamca çelişen sözcüklerin kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu vardır. Bu sözcüklerin altını örnekteki gibi çiziniz.

- Derginize kılı kırk yaracak şekilde bir göz attım.
- Aşağı yukarı tam üç yıldır görüşemiyoruz.
- Beyza kesinlikle haftaya gelebilir.
- Sanırım o işi mutlaka kabul edecektir.
- Eminim bu saatte İzmir'e varmış olmalı.
- Okulumuzun takımı şüphesiz bu maça iyi hazırlanmış olmalı.

Visual 3. The 4th Activity of the Text Titled "Dîvânu Lugâti't-Türk's Discovery Story"

Sample sentence corrected by the book makers is as following "I took a look at your journal hair-splittingly". There is an ambiguity in the sentence because both the expression "to split a hair", which means to examine meticulously and in detail and the expression "take a look", which means to look without paying much attention for a short time, are used together. In the book, it was pointed out that this part of the word group "to split a hair" in this sentence contradicted the phrase "take a look" in the sentence and the expression "to split a hair" was

² Since English and Turkish are different in terms of semantic, it seems like a problem-free sentence for English translation, but it is an ambiguity sentence for Turkish. Although there is no such distinction in English, separate verbs are used in Turkish for the growth of people, flowers, etc., and the growth of nails, hair, and neck. In Turkish, the verb "uzamak" is used for nails etc. while the verb "büyüme" is used for flowers etc.

accepted as the reason for the ambiguity in the sentence. In this case, the sentence is, "I took a look at your journal." Although this sentence and the resulting meaning are not wrong, the ambiguity could be corrected by removing the expression "take a look" from the sentence. In this case, the sentence is "I have studied your journal hair-splittingly." could be formed. However, the textbook ignored this. In this case, it is up to the student's ability to think differently or the teacher's competence to look at the issue from another angle. Well, what would the student gain by answering this question by considering both possibilities? Let's re-examine the sentence with a bad expression and the two corrected versions of this sentence:

The sentence with ambiguity: "*I took a look at your journal hair-splittingly.*"³

Book's preferred correction: "*I took a look at your journal.*"

Alternative correction: "*I have studied your journal hair-splittingly.*"

In the first possibility, which is also preferred by the textbook, only one word group is removed from the sentence and the rest is written exactly. However, in the second possibility that the book ignores, the predicate has to change. The student should find a new verb that will provide semantic integrity based on the word group "hair-splittingly" used as an adverb in the sentence. Suppose this verb is "examine". However, in this case, the phrase "to your journal", which takes the inflectional case suffix in the first sentence and serves as a place complement, must also take the denotative case suffix in accordance with the framework of the transitive verb (examine) and enter the object function. It is seen that considering the second possibility, first of all, gives the student the awareness that it is necessary to think multi-dimensionally in the face of a problem. Also, correcting the sentence the second way gives the impression of a higher level of correction both in terms of meaning and in terms of employing more grammatical rules.

In the second example of activity 4, "We haven't seen each other for almost exactly three years." The sentence can be corrected to indicate the exact meaning by removing the word "almost" from the sentence or to indicate approximation by removing the word "exactly" from the sentence.

The sentence with ambiguity: "*We haven't seen each other for almost exactly three years.*"

Correction 1: "*We haven't seen each other for exactly three years.*"

Correction 2: "*We haven't seen each other for almost three years.*"

In the third example of activity 4, "Beyza can definitely come next week." The sentence can be corrected to indicate *probability/prediction* by removing the word "definitely" from the sentence or to indicate *certainty* by conjugating the verb "can come" as "come/future".

The sentence with ambiguity: "*Beyza can definitely come next week.*"

Correction 1: "*Beyza can come next week.*"

Correction 2: "*Beyza is definitely coming next week.*"

In the fourth example of activity 4, "I think he/she will definitely accept the job." The sentence can be corrected to indicate *certainty* by removing the word "I think" from the sentence or to indicate a *prediction/probability* meaning by removing the word "definitely" and the declarative suffix in the inflected verb from the sentence.

The sentence with ambiguity: "*I think he/she will definitely accept the job.*"

Correction 1: "*He/she will definitely accept the job.*"

Correction 2: "*I think he/she will accept the job.*"

³ Since English and Turkish are different in terms of semantic, it seems like a problem-free sentence for English translation, but it is an ambiguity sentence for Turkish.

In the fifth example of the 4th activity, "I'm sure he/she can have arrived in Izmir at this hour." The sentence can be corrected to indicate *prediction* by removing the word "I am sure" from the sentence or to give the meaning of *certainty* by removing the word "can" from the sentence and adding the predicate suffix.

The sentence with ambiguity: "*I am sure* he/she *can* have arrived in Izmir at this hour."

Correction 1: "He/she *can* have arrived in Izmir at this hour."

Correction 2: "*I'm sure* he/she arrived in Izmir at this hour."

In the sixth and final example of the 4th activity, "Our school's team must undoubtedly have been well prepared for this match." sentence can be corrected to indicate *strong prediction* by removing the word "doubtless" from the sentence or to indicate an *inference* meaning by removing the word "must" from the sentence. In addition, this sentence can be corrected in the third and fourth ways with appropriate modal changes to be made in the verb after the word "must" is removed from the sentence. In this case, if the predicate is inflected with the past tense, the sentence gains the meaning of *certainty* and if it is inflected with the future tense, it gains the meaning of *strong expectation*.

The sentence with ambiguity: "Our school's team *must undoubtedly* have been well prepared for this match."

Correction 1: "The our school's team *must* have been well prepared for this match." (strong prediction)

Correction 2: "The our school's team *undoubtedly* have been well prepared for this match." (inference)

Correction 3: "The our school's team *undoubtedly* got prepared for this match. (certainty)

Correction 4: "The our school's team will *undoubtedly* get prepared well for this match." (strong expectation)

As can be seen in Visual 4, in the 5th activity of the text titled "Dîvânu Lugâti't-Türk'ün Discovery Story", examples of ambiguities caused by the use of words in the wrong place in the sentence were given and the first example was made by the book writers.

5. ETKİNLİK: Aşağıdaki cümlelerde sözcüklerin yanlış yerde kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğu vardır. Cümlelerin doğru şeklini örnekteki gibi yazınız.

İzinsiz inşaat girilmez.
..... İnşaat izinsiz girilmez.....

Bu çorba fazla dışarıda kaldığı için bozulmuş.
.....

Yeni eve girdim ki sen aradın.
.....

Otuz iki oya karşı yirmi altı oyla sınıf başkanı seçildim.
.....

Ağırsız kulak delinir.
.....

Yeni kazağımı giymiştim ki kapının zili çaldı.
.....

Visual 4. The 5th Activity of the Text Titled "Dîvânu Lugâti't-Türk's Discovery Story"

According to this “Do not enter into unauthorized construction.”⁴ In this sentence, the word “unauthorized” is used as an adjective before the word “construction”. However, the word “unauthorized” should be used as an adverb before the verb “no entry”: “No unauthorized entry into the building.” So what is unauthorized is not construction. In the sentence, it is stated that the act of entering the construction should not be done without permission. Correction of this sentence in this way is correct but it means accepting in advance that there is an ambiguity in the sentence. However, sometimes such sentences may seem to have an ambiguity but there may not be any defect. In other words in some cases it may not be wrong to use the words that should be used as adverbs as adjectives. “Do not enter unauthorized construction.” If we think through the example, the construction here may indeed be unauthorized (illegal/unlicensed/unregistered construction) and it may be undesirable to enter a building with this feature. This is a conclusion that can be drawn from the context.

In the third example of activity 5, “I get to new home and you called.”⁵ sentence was given and students were expected to use the word “new”, which is used as an adjective in the sentence, just before the first conjugated verb and use it as an adverb. In this case, the sentence takes the form: “I just got home, you called.” In this case, the word “new” acts as a time adverb and the ambiguity is eliminated. However, when we go back to the beginning, we should not ignore the possibility of qualifying the word “home” with the adjective function of the word new. Indeed, the house may be new and the other person may have called it as soon as the contact entered a new home. The same is true for the sixth example of activity 5. “I was wearing my new sweater when the doorbell rang.” sentence, “I had just put on my sweater when the doorbell rang.” It can be corrected as in the following form or it can be said that there is no ambiguity in the sentence with the possibility that the relevant sweater is new.

As can be seen in Visual 5, in the 6th activity of the text titled “Dîvânu Lugâti't-Türk'ün Discovery Story”, ambiguities caused by ambiguousness are exemplified.

6. ETKİNLİK: Aşağıdaki cümlelerde anlam belirsizliğinden kaynaklanan anlatım bozukluğu vardır. Anlam belirsizliğinin nedenini cümlelerin karşısına, cümlelerin doğru şeklini ise verilen boşluğa yazınız.

Genç postacıya adresi sordu.	Nedeni	
O dosyaları dikkatle inceledi.	Nedeni	
Çizimlerini çok beğendim.	Nedeni	
Küçük eve koşa koşa gitti.	Nedeni	
İnsan kaynakları servisi iletişim bilgilerini istedi.	Nedeni	
Buralara geldiğine hâlâ inanamıyorum.	Nedeni	

Visual 5. The 6th Activity of the Text Titled “Dîvânu Lugâti't-Türk's Discovery Story”

⁴ Since English and Turkish are different in terms of syntax, it seems like a problem-free sentence for English translation, but it is an ambiguity sentence for Turkish.

⁵ Since English and Turkish are different in terms of syntax and semantic it seems like a problem-free sentence for English translation, but it is an ambiguity sentence for Turkish. Because the word “new” also means “just” as a time adverb in Turkish.

"He/she asked the young postman for the address."⁶ Is the person "young" in the sentence a postman, or is "the state of being young" a quality of the person asking the postman for an address? This is what is unclear. If the postman is young, there is no ambiguity in the sentence, and therefore there is no need to make any changes. If the younger person is the person asking the postman for an address, then the word young becomes the subject and a comma should be placed after it: "The young, asked the postman for the address." Consequently, both meanings are possible. However, the book -as they included this example in this activity- accepted only one of these two sentences, which are equally likely to be true despite being out of context, as true, and accepted the only way to correct the ambiguity is to use a comma after the subject. In other words, according to the book makers, the younger person is the one who asks the postman for an address. It is not a correct approach to think that the use of commas to indicate the subject in these sentences is essential unless the context is fully known.

Examination of the Examples of the Text Titled "Reading is a Privilege, Not Everyone Can Read"

In the 7th and 8th activities of the text titled "Reading is a Privilege, Not Everyone Can Read" (MEB, 2020, p. 186), studies on ambiguities are included.

In the 7th activity of the text titled "Reading is a Privilege, Not Everyone Can Read", sentences about the ambiguities caused by the incorrect use of idioms and proverbs are given. However, these sentences were excluded because they were not suitable for the purpose of this study.

As can be seen in Visual 6, the 8th activity of the text titled "Reading is a Privilege, Not Everyone Can Read" includes sentences about the ambiguities caused by logic errors.

8. ETKİNLİK: Aşağıdaki cümlelerde mantık hatasından kaynaklanan anlatım bozukluğu vardır. Anlatım bozukluğunun sebebini örnekteki gibi yazınız.

- 1** Köşedeki oyuncakçıya uçan helikopter gelmiş.
Helikopter zaten uçar.
- 2** Bu yazıyı değil okumak, anlamak bile imkânsız.
.....
- 3** Bu hastalık ölüme, hatta felce bile neden olabilir.
.....
- 4** Durmadan çay ve çekirdek yenilen bu yerden hızla uzaklaştı.
.....
- 5** Köyün muhtar geçmişe aif planlarını anlattı.
.....
- 6** Gelecek güzel günlere özlem duyuyorum.
.....

Visual 6. The 8th Activity of the Text Titled "Reading is a Privilege, Not Everyone Can Read"

⁶ Since English and Turkish are different in terms of syntax, it seems like a problem-free sentence for English translation, but it is an ambiguity sentence for Turkish.

In the fourth sentence of this activity, an example is given such as "He/she left this place where tea and kernel were constantly eaten". According to the authors of the book, the expression "be eaten" is used in common for both "tea" and "kernel" objects, but this is a logical error. Because the action of "beating" is appropriate for the object of "kernel" but not for the object of "tea". Therefore, there is an ambiguity in the sentence, and the defect can be corrected by adding the verb of "drinking" after the expression "tea". However, besides that, instead of using two separate verbs for two separate objects, the same sentence could have been corrected with a suitable word whose common usage could meet both. For example, this word could be the expression "consumed". In this case, too, the sentence would be: "He/she quickly drove away from this place where tea and kernel were consumed non-stop."

The sentence with ambiguity: "He/she quickly walked away from this place where tea and kernel were constantly eaten."

Correction 1: "He/she quickly walked away from this place where tea was drunk and kernel was eaten."

Correction 2: "He/she quickly walked away from this place where tea and kernel were consumed non-stop."

It is possible to make similar criticisms for some of the other sentences in activity 8, but these examples have been excluded to avoid repetition.

Examination of the Examples of the Text Titled "First Childhood"

As can be seen in Visual 7, the 6th activity of the text titled "First Childhood" (MEB, 2020, p. 189) includes studies on ambiguities.

6. ETKİNLİK: Aşağıdaki cümlelerde anlam yönünden anlatım bozukluğu içeren cümlelerdeki anlatım bozukluklarını örnekteki gibi bularak altını çiziniz. Anlatım bozukluklarının sebebini cümlelerin karşısına yazınız.	
Geçen sene de <u>yine</u> böyle olmuştu.	gereksiz sözcük kullanımı
Eli uzun birdir, herkesi tanır.	.....
Salı günü mutlaka ben de yarışmaya katılabirim.	.....
Esen meltem rüzgârına karşı oturduk sahilde.	.....
Eğirdir Gölü'nde inanılmaz çoğunlukta sazan balığı var.	.....
Hastalandığımda çok dedemle ilgilenemediğim için üzgünüm.	.....
Ona sözüm var, dediklerini yapmaya zorunluyum.	.....
Zanlı, sorguda suçunu kendi ağızıyla itiraf etti.	.....
Son gördüğümünden beri saçlarını büyütmüşsün.	.....
Onun karşısında rahat düşüncelerinizi ifade edebilirsiniz.	.....
Yoldaki buzlanma araçların kaza yapma şansını artırır.	.....
Savaş yıllarındaki koşul ve şartlar Anadolu halkını zorluyordu.	.....
Aşağı yukarı tam bir aydır sonuçların açıklanmasını bekliyoruz.	.....

Visual 7. The 6th Activity of the Text Titled "First Childhood"

In this activity, some sentences with an ambiguity in terms of meaning were given and it was asked to find the reasons for these ambiguities. In the second example of the 6th activity, "He/she has a long hand, he knows everyone." sentence is given. According to the authors of the book, it is highly possible that the reason for this ambiguity is the use of incorrect idioms. This is not wrong either. Because "knowing everyone, well-connected" should not be expressed with "have a long hand" but with "have a long arm"⁷: "He/she has a long arm, he knows

⁷ Since English and Turkish are different in terms of semantic, it seems like a problem-free sentence for English translation, but it is an ambiguity sentence for Turkish. In Turkish, while the idiom of "having

everyone." However, the expression "long-handed" in the sentence is another idiom used for "thieves", and with a change to be made in the rest of the sentence, the grammatical error can be corrected again: "He/she has a long hand, he robs everyone."

The sentence with ambiguity: "He/she *has a long hand*, he/she *knows* everyone."

Correction 1: "He/she *has a long arm*, he/she *knows* everyone."

Correction 2: "He/she *has a long hand*, he/she *robs* everyone."

It is possible to make similar criticisms for some of the other sentences in the 6th activity, but these examples have been excluded to avoid repetition.

As can be seen in Visual 8, in the seventh of the "End of Theme Evaluation Questions" belonging to the 6th theme, sentences with ambiguities and some reasons for ambiguities were given in the form of a table and the students were asked to make appropriate matches.

7. Aşağıdaki tabloda anlatım bozukluğu bulunan cümleler ve bazı anlatım bozukluğu nedenleri verilmiştir. Anlatım bozukluğu olan cümlelerle nedenlerini eşleştiriniz.

A Son eserini, yaşamında edindiği deneyimlerinden yola çıkarak kaleme almış.	Anlamca çelişen sözcüklerin bir arada kullanımı.
B Sıkıca giyinmemesi hastalanmasına vesile oldu.	Gereksiz sözcük kullanımı.
C Bugün okula gitmedim, bütün gün bomboş odamda oturdum.	Sözcüğün yanlış anlamda kullanımı.
D Hava çok soğuk, mutlaka evsizler üşüyor olmalı.	Sözcüğün yanlış yerde kullanımı.
	Anlam belirsizliği.

Visual 8. The Seventh of the "End of Theme Evaluation Questions" of the 6th Theme of the Book

The third sentence of this pairing is "I didn't go to school today, I just sat in my empty room all day."⁸ When the "End of Theme Evaluation Questions Answer Key" at the end of the book is examined, it is seen that the reason for the ambiguity in this sentence is the "use of the word in the wrong place". In this case, the use of the word "empty" is incorrect and the sentence should be corrected as follows: "I didn't go to school today, I just sat in my room all day." Of course, this way of correction is not wrong, but the point that is overlooked is that it is possible that there is actually no ambiguity in this sentence, which is handled out of context. In other words, the subject who did not go to school that day may indeed have been sitting in an "empty room" all day. This is not something that can be known independently of context. But discussing one of the two equal conditions as if it were true is to undermine the multi-faceted view of the issue.

As can be seen in Visual 9, in the eighth of the same evaluation questions, four sentences were given to the students in a multiple-choice question and they were asked to find the sentence with an ambiguity

long arm" refers to the person who is well-connected, the idiom of "having long hand" is used for the person who commits theft.

⁸ Since English and Turkish are different in terms of syntax, it seems like a problem-free sentence for English translation, but it is an ambiguity sentence for Turkish.

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde anlatım bozukluğu vardır?
 A) Bahçeye diktiğimiz ceviz fidanları kurumuş mu?
 B) Karıncalar kendilerinden çok daha büyük ve ağır yiyecekleri taşıyabilir.
 C) Ahmet'i top oynarken gördüm.
 D) Kuyumcunun camında "Kulak ağrısız delinir." yazıyordu.

Visual 9. The Eighth of the "End Of Theme Evaluation Questions" of the 6th Theme of the Book

According to the answer key, the correct answer to this question is option c (I saw Ahmet while playing ball).⁹ In this case, the reason for the ambiguity can be expressed as "ambiguity of meaning". Because, according to the book, it is not clear whether the person playing the ball is the subject or Ahmet. So, did the subject see "Ahmet was playing ball" or did the subject see "Ahmet was playing ball"? This ambiguity is the reason by the ambiguousness. However, it should be emphasized right away that the main problem here is that the given example sentence is again out of context. In fact, it is not a correct approach to accept these and similar sentences, which do not have a definite defect in terms of expression, as sentences that have an ambiguity on the grounds of lack of context. In this sentence, if the person playing the ball is the subject (I), it will be sufficient to change the place between the object (Ahmet) and the adverb complement (while playing ball) to correct the expression: "I saw Ahmet while I was playing ball." However, if the person playing the ball is Ahmet, then there is no stylistic change that can be made on the sentence. In this case, it is not correct to say that there is an ambiguity in the sentence.

Examination of the Examples of the Text Titled "First Snow"

In the 7th and 8th activities (MEB, 2020, p. 186) of the text titled "First Snow" in the theme of "Nature and the Universe", studies on ambiguities are included.

As can be seen in Visual 10, in the 7th activity of the text titled "First Snow", sentences with grammatical errors were given and the students were asked to find and write these errors as in the example.

7. ETKİNLİK: Aşağıdaki cümlelerde anlatımla ilgili bazı hatalar yapılmıştır. Bu hataları bulup örnekteki gibi düzeltiniz.	
Yeni makinemle kardeşimin resmini çekeceğim.	"Resim" yerine "fotoğraf" kelimesi gelmelidir.
Olmuş olayları tüm seyirciler izlemiştir.	.....
Yeni senaryoyu ayrıntı ve detaylarıyla inceliyorum.	.....
İlk olayı duyduğunda tepkisi ne olmuştu?	.....
Ünlü yazarın doğumunun 100. yılını törenle andık.	.....
Babası 800'e karşı 756 oyla muhtar seçildi.	.....
Komşularını sever, onlara dil uzatırdı.	.....
İtirazlarına daha henüz bir cevap veremedik.	.....
Hırsız, adamın çantasını zorla çaldı.	.....
Hazırlıklar mutlaka bitmiş olmalı.	.....

Visual 10. The 7th Activity of the Text Titled "First Snow"

In the fifth example of this activity, "We commemorated the 100th anniversary of the birth of the famous writer with a ceremony." sentence is included. Ambiguity can be corrected by replacing the word "commemoration" with the word "celebration" in the sentence: "We celebrated the 100th anniversary of the birth of the famous writer with a ceremony." However, in addition to this, the phrase "birth" in the sentence could be replaced with the phrase

⁹ Since English and Turkish are different in terms of syntax, it seems like a problem-free sentence for English translation, but it is an ambiguity sentence for Turkish.

"death", and the phrase could be corrected, and the sentence could be reconstructed as follows: "We commemorate the famous author with a ceremony on the 100th anniversary of his death."

The sentence with ambiguity: "We *commemorated* the 100th anniversary *of the birth* of the famous writer with a ceremony."

Correction 1: We *celebrated* the 100th anniversary *of the birth* of the famous writer with a ceremony."

Correction 2: "We *commemorate* the famous writer with a ceremony on the 100th anniversary *of his death*."

The sixth example in the same activity, the sentence "His father was elected as headman with 756 votes to 800" can be corrected as either "His father was elected as headman with 800 votes to 756" or "His father lost the headmanship by 756 votes to 800".

The sentence with ambiguity: "His/her father was *elected* as headman *with 756 votes to 800*"

Correction 1: "His/her father was *elected* as headman with *800 votes to 756*"

Correction 2: "His/her father *lost* the headmanship by *756 votes to 800*"

Again, in the seventh example of the 7th activity, "He/she liked his/her neighbors and insulted them." There is an ambiguity caused by the use of wrong idioms in their ordered sentences. The defect in expression here can be corrected by choosing an idiom suitable for the predicate "like" in the first sentence (like "take under one's wing") in the second predicate: "He/she liked his/her neighbors and took them under his/her wing." However, without changing the idiom in the sentence, a correction can be made by negative conjugation of the predicate of the first of the ordered sentences.

The sentence with ambiguity: "He/she *liked* his/her neighbors and *insulted* them."

Correction 1: "He/she *liked* his/her neighbors and *took them under his/her wing*."

Correction 2: "He/she *disliked* his/her neighbors and *insulted* them."

It is possible to make similar criticisms for some of the other sentences in activity 7, but these examples have been excluded to avoid repetition.

As can be seen in Visual 11, in the 8th activity of the text called "First Snow" in the 7th theme of the book, "Nature and the Universe", sentences with ambiguities were given and the students were asked to find the reasons for these mistakes and write them down.

8. ETKİNLİK: Aşağıdaki cümlelerde geçen anlatım bozukluklarını bularak sebebini örnekteki gibi boşluğa yazınız.

1	Eminim kupayı aldığımızı sınıf arkadaşlarımız duymuş olmalı. Anlamca çelişen sözcüklerin bir arada kullanılması.
2	Bugün komşumuzun burnundan düşen bin parçaydı.
3	Yapışık binalarda oturmak insanı mutsuz ediyor.
4	Sisli havalarda kaza yapma şansımız artar.
5	Size verilen ücretli küçümsemeniz doğru mu?
6	Başarı için sürekli çalışmak gerekir.
7	Öğrencilere yeni ders programını hatırlatacağım.
8	Annemle babamın çok benzer ve ortak yönleri vardı.
9	Anahtarlarını masanın üzerinde bulamamış.

Visual 11. The 8th Activity of the Text Titled "First Snow"

In the ninth of the examples in this activity, "He/she couldn't find his keys on the table." sentence is given as a sentence with an ambiguity. According to the book, the reason for the ambiguity in this sentence is "ambiguity of meaning". Because it is not clear whether the keys in the sentence belong to the second person (yours) or the third person (his/her): "He/she could not find (your or his/her) keys on the table." However, it should not be forgotten that unless the context is known, it cannot be sure that there is any ambiguity in such sentences. The problem here is that the sentence is taken out of context. It is not the right approach to detach the sentence from the context and then to state that there is an ambiguity in the sentence for this reason. Otherwise, the appropriate personal pronoun (your or his/her) in the complement function should be written before the determination (keys).

The ambiguity question, which was included in the "End of Theme Evaluation Questions" of the 7th theme, was left out of the examination in order to avoid repetition.

Review of the Secondary School and Imam Hatip Secondary School 7th Grade Turkish Textbook Dated 2021

The activities related to ambiguities based on meaning in the 7th Grade Turkish Textbook of Secondary School and Imam Hatip Secondary School (MEB, 2021) taught in Gaziantep in the 2021-2022 academic years, the themes and text names containing them are given in Table 2.

Table 2. Ambiguity Studies in the 2021-Dated Secondary School and Imam Hatip Secondary School 7th Grade Turkish Textbook

Theme	Text	Activity Number
Art	Âşık Veysel Şatıroğlu	7th and 8th activities
	Marbling from Traditional Turkish Arts	6th activity
	Water Bowl Carved from the Wood	7th activity
	Living Human Treasures	7th activity
	End of Theme Evaluation Questions	5th question

Examination of Examples of the Text Titled “Âşık Veysel Şatıroğlu”

In the 7th activity of the text titled “Âşık Veysel Şatıroğlu”, six sentences were listed and the students were asked to find the ones with an ambiguity. However, this activity was excluded because it was not suitable for the purpose of this study.

It is seen that some sentences in the 8th activity of the text titled “Âşık Veysel Şatıroğlu” show similarities with the examples that were criticized before. In order to avoid repetition, these examples were also excluded from the examination.

Examination of Examples of the Text Titled “Marbling from Traditional Turkish Arts”

As can be seen in Visual 12, in the 6th activity of the text titled “Marbling from Traditional Turkish Arts” (MEB, 2021, p. 244), sentences with an ambiguity were given and the students were asked to write the reasons for them.

6.Etkinlik Verilen cümlelerdeki anlatım bozukluklarının nedenini yay ayrıç içine yazınız.

Kasabaya yalnız gitmeye çekindiği için babasıyla birlikte gitmişti.
(_____)

Evimizin önünü kapsayan çöplerden bir an önce kurtulmalıyız.
(_____)

Elbette, ben de aynı fikirde olduğumuzu sanıyorum.
(_____)

Gürültüden rahatsız olunca hepimizi kafasından savdı.
(_____)

Öğretmen, izinsiz dersten çıkanlara kızardı.
(_____)

Sizinle sık sık hatta arada bir görüşmek isterim.
(_____)

Dün karşılaştığımızda Ömer, bana okul arkadaşını tanıttı.
(_____)

Visual 12. The 6th Activity of the Text Titled “Marbling from Traditional Turkish Arts”

The sixth sentence of these examples is “I would like to meet with you often or even once in a while.”. There is an ambiguity in the sentence “due to sequencing and logic errors”. Because the word “even” is a reinforcement conjunction that gives the meaning of “more” to the sentence in which it is used. Therefore, the adverb used after the phrase “even” should be a reinforced version of the adverb used before. In this case, the ambiguity can be corrected by changing the adverbs listed as follows: “I would like to meet with you once in a while or even often.” However, the use of another conjunction (such as “or”) instead of the reinforcement

conjunction "(even) used in this sentence, can also correct the ambiguity: "I would like to meet with you often or once in a while." In this case, the reason for the ambiguity in the sentence can be based on reasons such as "wrong conjunction" or "wrong word use" rather than "sequence and logic error".

The sentence with ambiguity: "I would like to meet with you *often* or *even once in a while*."

Correction 1: "I would like to meet with you *once in a while* or *even often*."

Correction 2: "I would like to meet with you *often* or *once in a while*."

Examination of the Examples of the Text Titled "Water Bowl Carved from the Wood"

As can be seen in Visual 13, in the 7th activity of the text named "Wooden Carved Water Bowl" (MEB, 2021, p. 252), sentences with ambiguities were given and the students were asked to write the correct ones. The first sentence was made by the book makers as an example.

7.Etkinlik Aşağıda verilen cümlelerdeki anlam yönünden anlatım bozukluklarını bularak cümlelerin doğrularını örnekteki gibi yazınız.

Annem, yeni evimizin bahçesine fidanlar ekti.
Annem, yeni evimizin bahçesine fidanlar *dikti*.

Ressam olarak doğduğu köye geri geldi.

Eminim bu saatlerde ödevini bitirmiş olmalı.

Gerçek sanatçı, yapıtlarıyla ilgili eleştiri ve tenkitleri önemsemelidir.

Son yıllarda ülkemizde üretilen mobilyalar dışarı ihraç ediliyor.

Tiyatroya verilen değer, geçen yıllara göre yüzde yüz çoğaldı.

Dün işe gitmedim, bomboş evde oturdum.

Küçük kız, kulağıma eğilerek alçak sesle bir şeyler fısıldadı.

Visual 13. The 7th Activity of the Text Titled "Carved Water Bowl From Wood"

Although the first sentence in this activity was correctly corrected by the book, the ambiguity could also be corrected in another way: "My mother planted a seed in the garden of our new house."¹⁰

The sentence with ambiguity: "My mother *planted saplings* in the garden of our new house."

Book's preferred correction: "My mother *planted saplings* in the garden of our new home."

Alternative correction: "My mother *planted seeds* in the garden of our new home."

Example eight from activity 7 "The little girl leaned in and whispered something in my ear in a low voice." is in the form. In this sentence, the use of the expressions "low voice" and "whispered" together may be evidence of an ambiguity caused by the use of unnecessary words. It is probable that the book makers thought so too. However, in the same sentence, the word "said" instead of the word "whispered" can be used to correct the ambiguity. In this case,

¹⁰ Since English and Turkish are different in terms of semantic, it seems like a problem-free sentence for English translation, but it is an ambiguity sentence for Turkish. Because in Turkish, separate verbs are used for "sapling" and "seed". In Turkish, the verb "dikmek" is used for saplings etc. and "ekmek" is used for seeds, etc. But there is no such distinction in English.

the reason for the ambiguity can be expressed not as "use of unnecessary words" but as "wrong word use".

The sentence with ambiguity: "The little girl leaned down in my ear and whispered something in a low voice."

Correction 1: "The little girl leaned in my ear whispered something."

Correction 2: "The little girl leaned in my ear and said something in a low voice."

It is possible to make similar criticisms for some of the other sentences in activity 7, but these examples have been excluded to avoid repetition.

Examination of the Examples of the Text Titled "Living Human Treasures" Text

As can be seen in Visual 14, there are studies of ambiguities in the 7th activity of the text titled "Living Human Treasures" (MEB, 2021, p. 258).

7.Etkinlik Aşağıda, anlatım bozukluğu olan cümlelerle anlatım bozukluğunun nedenleri verilmiştir. Bu cümlelerdeki anlatım bozukluklarını nedenleri ile eşleştiriniz. (Birden fazla eşleştirme yapabilirsiniz.)

<input type="radio"/> Halam, çorabı çok güzel dokur.	
<input type="radio"/> Şüphesiz bu tabloyu Ayşe Hanım yapmış olmalı.	
<input type="radio"/> Çok güneşte kaldığı için hasta olmuş.	1. Gereksiz sözcük kullanımı
<input type="radio"/> Kışın en güzel aylarından biridir ocak, şubat.	2. Sözcüğün yanlış anlamda kullanımı
<input type="radio"/> Matematikten yüksek not aldığını öğrenince etekleri tutuştu.	3. Sözcüğün yanlış yerde kullanımı
<input type="radio"/> Araba fiyatları çok pahalı olduğu için satışlar azaldı.	4. Anlamca çelişen sözcüklerin kullanımı
<input type="radio"/> Kargonuz ücretsiz eve teslim edilir.	5. Sıralama ve mantık yanlışlığı
<input type="radio"/> Bundan sonra siz de artık bisiklet sürebilirsiniz.	6. Deyimin yanlış anlamda kullanımı

Visual 14. The 7th Activity of the Text Titled "Living Human Treasures"

In the fifth example of activity 7, "He/she was alarmed when he/she found out that he/she got a high grade in math." There is an ambiguity in the sentence caused by "the wrong use of the idiom". This is a correct determination, but the grammatical error in the sentence can also be corrected by replacing the word "high" with the word "low" without interfering with the idiom. In this case, the reason for the ambiguity of the relevant sentence can be expressed as "wrong word use".¹¹

The sentence with ambiguity: "He/she was alarmed when he/she found out that he/she got a high grade in math."

Correction 1: "He/she walked on air when he/she learned out he/she got high grades in math."

¹¹ Since English and Turkish are different in terms of semantic, it seems like a problem-free sentence for English translation, but it is an ambiguity sentence for Turkish. Because the Turkish idioms "etekleri zil çalmak" meaning "to be very happy" and "etekleri tutuşmak" meaning "be alarmed" do not have exact equivalents in English.

Correction 2: "He/she was alarmed when he/she learned out that he/she got low grades in math."

CONCLUSION AND DISCUSSION

According to the 2018 Turkish Course Curriculum, the acquisitions related to ambiguities based on meaning are taught at the 7th grade level. In the textbooks prepared in this direction, some activities related to this topic are included. While some of these activities are aimed at detecting ambiguities, some are aimed at correcting ambiguities. In order to be suitable for the purpose of the study, the activities aimed at correcting the ambiguities were focused on and especially the activities in which the first sentence was used as an example by the textbook writers were emphasized.

Although there are more than one way to correct the ambiguity in the activities related to "ambiguities caused by the unnecessary use of words and word groups" in the examined textbooks, the book showed an approach as if there was only one way to correct it. In fact, this approach cannot be expressed as completely wrong, since both forms of correction mean the same thing in the end. However, in the sample solutions of such activities, it would be a more accurate approach to emphasize both unnecessary words or phrases and to state that one of them should be removed from the sentence and it is up to the student's choice.

In the textbooks examined, it is seen that in the activities related to "ambiguities caused by the wrong use of words", it is seen that the ambiguities are acted as if there is a single source and they focus on a single point.

Although there are more than one way to correct "ambiguities caused by the use of words that contradictory in meaning" in the examined textbooks, it was acted as if there was only one way to correct it. In such sentences, although the validity of the contradictory expressions for the sentence is equal, this equality has been ignored. In this situation, where it is possible to eliminate the ambiguity by removing one of the contradictory statements from the sentence, the book writers preferred only one of the contradictory statements, although they had equal validity, and removed the other from the sentence.

In the sentences related to "ambiguities caused by logic errors", it is seen that the book writers thought in one way and made corrections in a single way, although they had more than one way.

In the examples of "ambiguities caused by the use of words in the wrong place in the sentence", although they are given out of context, it is seen that the authors of the book accepted in advance that there is ambiguity in these sentences. However, this is not a correct point of view. Because in a sentence whose context is unknown, it will not be right to take these sentences as an example, since it cannot be known what is meant.

Although there are examples of "ambiguities caused by ambiguity" in the examined textbooks, there are also examples that are out of context, it is seen that the book writers are prejudiced by thinking in one direction.

It is seen that the correction of the sentences is considered unidirectional in the ambiguities caused by the use of unnecessary words and phrases, the use of words in the wrong sense, the use of words that are contradictory in meaning, and the logical error. Related activities in the textbook are also prepared in this direction. This is evident from the odd number of lines or the length of the lines reserved for students to answer in the relevant activities. Again, when the answer keys of the end-of-theme evaluation questions are examined, it is revealed that although there are more than one possible situation in the correction of semantic ambiguities, it is seen that it is seen that as if there is only one correct answer

Another noteworthy point is that when correcting one-way ambiguities, it is generally preferred to change a single word in the relevant sentence. However, besides such simple correction moves, more functional correction forms that require other formal changes to work,

and in which the power of interpretation is emphasized, should also be preferred. Correcting the sentences with ambiguities by thinking from multiple perspectives in this way can make a positive contribution to both the student's comprehension skills and grammar competence as it requires some structural changes in the sentence.

In addition, there is a one-sided point of view in the sentences given under the name of ambiguities caused by ambiguity of meaning and ambiguities caused by the use of words in the wrong place in the sentence. It is seen that the possibility of not having an ambiguity in the related sentences is ignored. Making corrections as if there is only one correct answer in sentences that are given out of context and in which two different semantic inferences can be made means that students are imprisoned in a single answer. With this perspective, it is very difficult to achieve the specific goals specified in the program.

Özdem (2012) To examine the use of Turkish in Çanakkale's local newspapers, to identify language errors and ambiguities, to make suggestions about the detected ambiguities; In his master's thesis named "Examination of local newspapers in Çanakkale in terms of ambiguities", which he prepared in order to raise awareness of the use of correct and understandable language by drawing attention to the use of Turkish in local newspapers, he identified the expression errors in the local press and included corrected forms of ambiguities. In this study, it is seen that some correctional sentences are considered one-sided or from time to time, corrections are made out of context.

Saydam (2016), on the other hand, examined the local newspapers published in Giresun center and its districts in his master's study titled "Spelling, Punctuation Errors and Ambiguities in the Local (Written) Press of Giresun Province". He identified language errors, spelling and punctuation errors and ambiguities in these newspapers. In the study, the reason for the error in the sentence with an ambiguity was stated and the correct form of the sentences was also shown by correcting the relevant sentences. However, in some of the examples given under the title of unnecessary word use in the study, it is seen that the corrected forms of the sentences are acted with a one-sided perspective.

Demirci (2009), in his master's thesis titled "Language Errors and Ambiguities in 6th and 7th Grade Turkish Textbooks Prepared According to the 2006 Turkish Curriculum", identified spelling, punctuation errors and existing ambiguities in the textbooks and included corrected forms of ambiguities. In his work, Demirci did not think unilaterally in the correction of expression errors, and made corrections in this way by considering more than one possibility in suitable sentences. This is a correct approach in terms of considering multiple possibilities and not neglecting multidimensional thinking - as we also pointed out in our study.

Çelik (2014) determined the spelling, punctuation errors and existing ambiguities in the related textbooks in his master's thesis titled "An Investigation of the Primary Education Turkish Textbooks Used in Romania and Published by the Romanian Ministry of Education in terms of Spelling, Punctuation Errors and Ambiguities". He shared the correct forms of sentences grammatical errors. However, these corrections are not in the form of a complete rewriting of the sentence, but only in the form of corrections of words or phrases.

Çetinkaya and Ülper (2015), in their study to evaluate the expressions in different categories that are claimed to have an ambiguity, according to the criteria of intelligibility and acceptability, presented some sentences with an ambiguity to the students and questioned whether there was an ambiguity in the related sentences or whether the sentence was intelligible. This study is a descriptive study that tests the view that the sentences that are claimed to be distorted, as claimed by the psycholinguistic understanding of reading as a linguistic process, can actually be made sense of by using some linguistic clues and therefore can be understood with the scanning model. As a result of the research, it was seen that middle school 8th grade, high school 12th grade and university 4th grade students found the item containing 21 ambiguities to be highly acceptable and understandable. These results, which support looking at the subject from a functional point of view, are important in that they draw

attention to the fact that the sentences that are claimed to have an ambiguity -after providing the right communication- may not be considered as an ambiguity sentence.

When similar studies in the literature and many textbooks in use and reference books belonging to private publications are examined, it is seen that there are general acceptance about ambiguity. Some of these acknowledgments are in the form of accepting in advance the existence of an ambiguity by ignoring the context in sentences that are claimed to be defected. Another common mistake is to look at the solution from one side and act as if there is only one correct answer when correcting sentences with grammatical errors. However, in the activities of correcting the sentences with ambiguity in Turkish lessons, more than one possibility expressed in the study should be seen by the students. The matter is not so trivial as to be left to chance or left to the teacher's "attention". It should not be forgotten that ambiguities can be expressed as the most comprehensive subject of grammar. This issue; It is a topic that is not based on pure knowledge and in which comprehension/interpretation skills come to the fore. Students who can easily identify and correct sentences with ambiguities refer to students with improved comprehension skills. This is important for the process of raising individuals targeted by the program. It is seen that the related activities in the examined textbooks and the corrections made by the book writers are far from contributing to the goals of the program. For example, the sentence "This disease can cause death or even paralysis" (MEB, 2020, p. 186) contains a sequencing/logical error. However, on the assumption that there is no ambiguity for this version of this sentence, the question "Is death worse or paralysis" can lead the students to think and - albeit at a certain level - to a philosophical inquiry. Creating such environments for students to express their thoughts is of course the skill of the lesson teacher, but it is important that the textbooks are prepared accordingly too.

When all these are written one after the other, it becomes necessary to reconsider the general assumptions about the ambiguity. In addition, it should be considered important to prepare the relevant subject activities in the textbooks in the best way and to determine the selected examples by considering all possibilities and details. The attention and awareness levels of Turkish teachers on this issue should also be increased with in-service trainings and related guidance/information on the subject. Preparing the textbooks in this way and revealing the competencies of the teachers while teaching the lesson can contribute to the multidimensional thinking of the students at the end of the process. It is also possible that students who frequently do such activities, which are an indicator of the development of their comprehension skills, will show improvement in their speaking skills.

REFERENCES

- Akbaş, A, V. (2011). *Dil bilgisi*. İstanbul: Konak Yayınları.
- Çelik, E. (2014). *Romanya'da okutulan ve Rumen eğitim bakanlığı tarafından basılan ilköğretim Türkçe ders kitaplarının yazım, noktalama yanlışlıkları ve anlatım bozuklukları bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çetinkaya, G. & Ülper, H. (2015). Anlatım bozukluğu taşıyan tümcelerin kabul edilebilirliği ve kavranılabilirliği: öğrenci okurlar üzerinden karşılaştırmalı bir inceleme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 12-1, 23, 251-264.
- Demir, T. (2013). *Türkçe dilbilgisi*. Ankara: Kurmay Kitap Yayın Dağıtım.
- Demirci, N. (2009). *2006 yılı Türkçe öğretim programına göre hazırlanan 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil yanlışları ve anlatım bozuklukları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.
- İleri, C. (2010). *Türkiye Türkçesinde dizim ve dizime bağlı anlatım bozuklukları*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Aksoy, Ö. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

- Saydam, E. (2016). *Giresun ili yerel (yazılı) basınında yapılan yazım-noktalama yanlışlıkları ve anlatım bozuklukları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Özdem, A. (2012). *Çanakkale'deki yerel gazetelerin anlatım bozuklukları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Temel Eğitim Ders Kitaplarının Dini Kavramlar ve Semboller Açısından İncelenmesi

Analysis of Basic Education Textbooks in Terms of Religious Concepts and Symbols

Bayram ÖZER¹

Adnan KALKAN²

Cem AKSOY³

Alaaddin DENİZ⁴

Abdulmutalip KOKTAŞ⁵

Öz

Eğitimin temel görevlerinden birisi insanların kendini anlamasına ve tanımına yardım etmesidir. Hatta kendini tanımının yanında diğer varlıkları ve dünyadaki varlık sebeplerini de anlamasına yardım etmelidir. Bu sayede insanlar dünyayı anlayabilir ve varlık sebebinin gereğini eksiksiz olarak yerine getirebilir. Başka bir ifade ile bir işçinin herhangi bir işyerinde yapmakla yükümlü olduğu iş ve sorumlulukları tanımlayan görev tanımı gibi, insanın da dünyada bulunmasının gereğini ve sorumluluklarını tanımlayan bir görev tanımı bulunmaktadır. Bu görev tanımını anlayan ve doğru okuyan insanlar, kendilerinden beklenen görevi de eksiksiz olarak yerine getirebilecektir. Bunu yaptığı oranda da mutlu olacak ve Kohlberg'in ifadesi ile kendini gerçekleştirecektir. İşte eğitim bu noktada önem arz etmektedir. Eğitim sistemlerinin nihai amacı bir anlamda, insanların varlık sebeplerini ve dünyada bulunmalarının gereklerini öğretmektir. Hayata anlam yüklemektir. Diğer bir deyişle insanların görev tanımlarını yapmak ve bu görev tanımını insanlara öğretmektir. Bunu başarabildiği oranda verimli sayılır.

Bu anlamda eğitim sistemlerinin amaçları doğrultusunda yapacakları işlerin planlı ve düzenli bir şekilde yazılı olduğu belgeye öğretim programı denilmektedir. Öğretim programlarının uygulamacılara yansıyan boyutu ise ders kitaplarıdır. Eğer ders kitapları iyi hazırlanır ve uygulanırsa başarı şansı da yükselir. Bu yüzden ders kitaplarının insanların kendilerinden başlayarak tüm varlıkları ve dünyayı anlamasına yardım edecek bilgilerle donatılmış olması gerekir. İnsanların kendilerini ve tüm varlıkları doğru tanıması ve anlaması için de yaratılış kavramını iyi anlaması gerekir. Bunun için ders kitaplarında yaratılış kavramı sadece dini bilgilerin verildiği derslerle sınırlı kalmadan bütün derslerde sistematik bir şekilde yer almalı ve profesyonel bir şekilde işlenmelidir. Çünkü varlığın mahiyetini ve yaratılışını anlamak manevi bir değerdir. Millî Eğitim Bakanlığının da ifade ettiği gibi "manevi değerler bütün eğitimin nihai gayesi" olduğu için ayrı bir müfredat ve öğrenme alanı olarak düşünülmemeli her dersin içerisinde ele alınmalıdır. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın amacı milli ve manevi değerler açısından temel eğitim ders kitaplarında dini kavramlar ve sembolleri nicel olarak incelemektir.

Anahtar Kelimeler: Temel eğitim, hayat bilgisi kitabı, fen bilgisi kitabı, sosyal bilgiler kitabı, ders kitaplarının değerlendirilmesi.

¹ Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ozer.bayram@gmail.com

² Aile Danışmanı, Özel Adana Huzur Aile Danışma Merkezi, adnankalkan01@gmail.com

³ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Adana, cemmaksoy@hotmail.com

⁴ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Adana, denizalaaddin@gmail.com

⁵ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Adana, talipkotas@gmail.com

Abstract

One of the main aims of education is to help people understand and define themselves. In addition to knowing herself/himself, s/he must also help to understand other beings and the causes of existence in the world. On this account, people can understand the world and fulfill the requirements of the aims of the creation. There are some rules and requirements defining the abilities and responsibilities of a person in the world, just as a job description that defines the work and responsibilities that a worker has to undertake in any workplace. People who understand and read these rules correctly will be able to do the task expected from them to do. When s/he does this, he will be happy and actualize himself as Kohlberg said. Education is important role at this point. The ultimate aim of educational systems is to teach people the reasons of existence and the requirements of existence in the world. In other words, it is to make people's task descriptions and to teach people that task description. It is considered to be efficient in the way that they can accomplish this.

In this sense, it is said that education systems are written in a planned and regular manner in accordance with aims. The reflected dimension of the curriculums is the textbooks. If the textbooks are well prepared and applied, the chances of success increase. That is why textbooks must be equipped with information that will help people understand all the beings and the world, starting from themselves. People need to understand the concept of creation well in order to know and understand them and all beings correctly. For this reason, the concept of creation in textbooks should be systematically covered and professionally processed in all lessons, not limited to the lessons in which only religious information is given. It is a spiritual value to understand the nature and creation of existence. As the Ministry of National Education has stated, since spiritual values are the ultimate goal of all education, they shouldn't be dealt with in a separate curriculum and should be covered in every lessons. The aim of this study is to examine the basic education textbooks in terms of the fact of creation.

Key Words: Basic education, life science book, science book, term of creation

GİRİŞ

Eğitimin temel görevlerinden biri insanların kendini tanıması ve anlamasına yardım etmesidir. Hatta kendini tanımasının yanında diğer varlıkları ve dünyadaki varlık sebeplerini de anlamasına yardım etmelidir. Bu sayede insanlar dünyayı anlayabilir ve varlık sebebinin gereğini eksiksiz olarak yerine getirebilir. Başka bir ifade ile bir işçinin herhangi bir işyerinde yapmakla yükümlü olduğu iş ve sorumlulukları tanımlayan görev tanımı gibi, insanın da dünyada bulunmasının gereğini ve sorumluluklarını tanımlayan bir görev tanımı bulunmaktadır. Bu görev tanımını anlayan ve doğru okuyan insanlar, kendilerinden beklenen görevi de eksiksiz olarak yerine getirebilecektir. Bunu yaptığı oranda da huzurlu olacak, insanı kâmil ya da Kohlberg'in ifadesi ile kendini gerçekleştirecektir. İşte eğitim tam bu noktada önem arz etmektedir. Eğitim sistemlerinin nihai amacı bir anlamda, insanların varlık sebeplerini ve dünyada bulunmalarının gereklerini öğretmektir. Diğer bir deyişle eğitimin görevi görev tanımını insanlara öğretmektir. Bunu başarabildiği oranda verimli sayılır.

Tek tanrılı dinlerde yaratıcı insanlara bazı kurallardan bahsetmektedir. Bu kuralların yazılı olduğu bir ilahi kitap ve bu kitabı öğretmesi için de peygamberler göndermiştir. Bütün tek tanrılı dinlerdeki temel öğretisi insanların tanrının koyduğu kurallara uyduğu taktirde dünyada huzurlu ve iyi bir hayat süreceğidir. Dolayısıyla tanrının insanların dünya hayatında uyması için belirlemiş olduğu planların bulunduğu kutsal kitapların genel amacı insanlara tek tanrı inancı üzerine kurulmuş eşitlikçi bir toplum inşa etmek için gerekli kuralları öğretmektir. Ayrıca bütün ilahi dinlerin odak noktası, her bireyi sadece iyi bir vatandaş olarak değil; aynı zamanda iyi bir insan olarak yetiştirmektir. Dolayısıyla semavi dinlerin öğretilerine ve özellikle en son ve bozulmamış din olan İslamiyet'in temel esaslarına dayandırılan değer eğitimi ve öğretimi bütün insanlığı kapsayıcıdır. Ancak seküler terimlerle ifade edilen iyi nitelikler, bir toplumdan ötekine çeşitlilik göstermektedir. Günümüzde iyi bir vatandaş, coğrafi ve siyasî alanlarla sınırlanmıştır. Bir ulustaki iyi vatandaşın özellikleri, bir dereceye kadar o toplumun ideallerine bağlı olmak zorundadır. Mesela, bir kurum, insan ilişkilerinde ve meslekte başarılı olan kimseyi iyi bir vatandaş olarak kabul edebilir. Başka bir millet ya da kurum ise, itaatkâr kimsenin iyi bir

vatandaş olduğunu söyleyebilir. Bireyler kendilerini adanmış yurtseverler olduklarından dolayı; meslekte başarısız olsalar dahi, iyi vatandaşlar olarak kabul edilebilirler (Khouj, 2011).

İslâm eğitim sistemi, manevi işlevinin yanında sosyo-ekonomik bazı değerleri de teşvik etmektedir. Bireyler, her ne kadar kendi şahsî ihtiyaçlarını karşılama hakkına sahip olsalar da bunu, başkalarına ve topluma zarar vererek gerçekleştiremezler. Dürüstlük, kişinin yaşadığı topluma saygı duymasını zorunlu kılmaktadır. İslâm'ın bu inanç ve ibadet sistemi, bireyin, bunların temelindeki prensipleri benimsemesini gerektirmektedir. Bu benimseme neticesinde bireyler, prensiplerle bütünleşir ve onları, davranışlarının bir parçası haline getirirler. Bu bütünleşmeyi başaran birey, farklı etnik-ırksal geçmişlerden ve sosyoekonomik tabakalardan kimseler de dâhil olmak üzere, tüm insanların duygu, düşünce ve hissiyata sahip olduğunu idrak eder. İnanç esasları, bu eğitim sisteminin sosyo-ekonomik değerlerine örnekler sunmaktadır. Örneğin bireyler, namaz kıldığı, zekât (yoksul hakkını) verdiği, oruç tuttuğu ve hacca gittiği zaman, topluma ve toplumun üyelerine saygı duymayı öğrenirler (Khouj, 2011).

Eğitim felsefesinin önemli ayaklarından biri olan geçmişin izlerini taşıması ile ilgili Sönmez (2008); Türkiye'de geçmiş deneyimlere bağlı olarak özgün bir eğitim sistemi oluşturulmasının yerine diğer devletlerin eğitim sistemlerinin aynen alınması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır şeklinde ifade etmektedir. Tek sebep bu olmasa da ülkemizde eğitimle ilgili yapılan bütün güncellemeler ve yeniliklerden istenilen başarı bir türlü elde edilememiştir. Bunun önemli sebeplerinden birisi olarak yapılan değişikliklerin ülkemiz kültür ve inanç sisteminin dikkate ve temele alınmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Özellikle yeniliklerde temel merkeze alınan eğitim felsefesinde ve felsefenin yön verdiği öğretim planlarında kendi inanç sistemimiz ve değerlerimiz ön planda tutulmamakta hatta göz ardı edilmektedir. Bunun somut halini ders kitaplarında görebiliriz. Ders kitaplarında kullanılan her türlü simge, obje, resim, kavram ya da karakter öğretim açısından önemlidir. Bu önemine binaen eğitimin yerleşik kültürü gelecek nesle aktarması görevinde önemli rol üstlenir. Bu yüzden ders kitaplarının hazırlanmasında bu hususun dikkate alınması gerekir.

Ders kitaplarının önemli bir görevi de kültürel birlikteliği sağlamaya yardımcı olmaktır. Bir milletin paylaştığı ortak değerlerin çokluğu ne kadar fazlaysa topluluk olarak anlayış temelli bir yaşam sürdürmeleri ve devamlılıklarını sağlamaları o kadar kolay olur. Bu durum bütün milletler için geçerlidir. Zira milletleri bir arada tutan ortak yaşanmışlıkların doğurduğu ülkü birliğidir. Aynı coğrafyada, aynı tarihi geçmişe sahip, aynı gelenek ve göreneklerle yetiştirilen bireylerin ait oldukları topluluğun ortak amaçları için çalışması beklenen bir durumdur. Kültür birliği aynı coğrafyanın bireylerini birbirine kenetleyen en büyük kuvvettir (Akın, 2018; 364). Kültür birliğini sağlayabilmek için de yeni kuşakların topluma hazırlanması gerekir. Her toplum kendisine yeni katılan kuşağı toplum üyeliğine hazırlamak zorundadır. Yeni kuşakları toplum üyeliğine hazırlama işi rastlantıya bırakılmayacağı için çağdaş toplumlar bu gereksinimi karşılamak amacıyla eğitim sistemlerini oluşturmuşlardır. Çünkü eğitimin işlevlerinden biri toplumun kültürel değerlerini ve davranış örüntülerini yeni kuşaklara aktarmaktır (Sarıbaşı ve Babadağ, 2015). Ders kitapları eğitim sisteminin temel kaynağı olması sebebiyle toplumun gerçeklerini ve toplumsal yaşantıyı belli bir açıdan yansıtan en önemli öğretim araçlarından biridir. (Apple ve Christian-Smith, 1991). Bu yüzden ders kitaplarının toplumun var olan inanış, kültür ve milli/manevi değerlerini bir bütün olarak ve sistematik bir şekilde yansıtması gerekir.

Ders kitapları açık ya da örtük biçimde, toplumsal davranış biçimlerini ve tutumları, töreleri ve gelenekleri, mitleri ve söylenceleri aktararak, toplumsallaştırma işlevini yerine getirir (Bierstedt, 1955). Bir başka deyişle eğitim, öncelikle iyi ahlaklı ve erdemli insan yetiştirme sürecidir (YÖK, 2018; 1). Eğer ders kitapları toplumun ihtiyacı ve değerleri doğrultusunda hazırlanır ve uygulanırsa başarı şansı da yükselir. Bu yüzden ders kitaplarının insanların kendilerinden başlayarak tüm varlıkları ve dünyayı anlamasına yardım edecek bilgilerle donatılmış olması gerekir. İnsanların kendilerini ve tüm varlıkları doğru tanıması ve anlaması doğru bir kimlik oluşumu ile mümkündür. Bunun için ders kitaplarının biz insanların doğup büyüdüğü, etkileşimde bulunduğu, karakter ve kişiliğinin oluşmasında belirleyici olduğu çevresinde olup bitenleri, yaşantıları, inançları, tutumları, duygu ve düşünceleri yansıtması

gerekir. Bu çevresel unsurların tümü milli ve manevi değerler olarak ifade edilmektedir. Bu sebeple eğitimin ilk kademesinden başlamak üzere ders kitaplarımızın toplumun inanç sistemini, sosyal yapısını, yaşayış düzenini doğru ve tam bir şekilde aktarması gerekir. Ayrıca bu anlatımını da her türlü kavram, ifade ve görsellerle desteklemesi gerekmektedir. Bir başka deyişle milli ve manevi değerler sadece dini bilgilerin ya da değer eğitiminin verildiği derslerle sınırlı kalmadan bütün derslerde sistematik bir şekilde yer almalı ve profesyonel bir şekilde işlenmelidir. Millî Eğitim Bakanlığının da ifade ettiği gibi “manevi değerler bütün eğitimin nihai gayesi olduğu” için ayrı bir müfredat ve öğrenme alanı olarak düşünülmemeli her dersin içerisinde ele alınmalıdır.

Türkiye'nin ders kitaplarına ilişkin en kapsamlı çalışmalardan birisi Tarih Vakfı'nın Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi olmuştur (Çayır, 2013). Diğer bir kapsamlı araştırma ise Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından 2008 yılında yapılmış ve İlköğretim Okulu Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi amaçlanmıştır (MEB 2008). Ayrıca ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarının öğrenme öğretme süreçlerine katkı düzeyi (Doğan ve Altın, 2018), din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarında hoşgörü ve birlikte yaşama kültürü (Osmanoğlu, 2012), inanç öğrenme alanları açısından lise din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarının incelenmesi (Yılmaz, 2014) gibi araştırmalarda din kültürü ders kitapları farklı açılardan incelenmiştir. Bunlara benzer farklı araştırmalar yurtiçinde ve yurtdışı çalışmalarda çokça bulunmaktadır. Ancak din ve ahlak öğretimi haricindeki ders kitapları ile ilgili bulunduğu toplumun inanç sistemini yansıtmama durumu hakkında bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan araştırmanın çalışılmamış bir alana değindiği söylenebilir.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı temel eğitim ders kitaplarını dini kavramlar ve semboller açısından incelemektir.

YÖNTEM

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, araştırma yöntemi olarak belgesel (doküman metodu) tarama kullanılmıştır. “Var olan kayıt ve belgelerden veri toplama tekniği” (Karasar, 2017) olarak ifade edilen bu yöntem, tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabilirdiği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da kullanılabilir. Araştırma 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Türkiye'de okutulan ve MEB tarafından hazırlanan temel eğitim düzeyindeki Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi kitapları üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. İncelenen Kitaplar

Sıra	Kitap	Sınıf
1	Hayat Bilgisi	1. Sınıf, 2. Sınıf (3 kitap), 3. Sınıf (3 Kitap)
2	Fen Bilgisi	3. Sınıf (2 Kitap), 4. Sınıf (3 Kitap), 5. Sınıf, 6. Sınıf, 7. Sınıf, 8. Sınıf
3	Sosyal Bilgiler	3. Sınıf, 4. Sınıf, 5. Sınıf, 6. Sınıf, 7. Sınıf (2 Kitap)
	Toplam	22 Ders Kitabı

Tabloda görüldüğü üzere araştırmada temel eğitim Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitapları olmak üzere toplam 22 kitap incelenmiştir. Bu kitaplar 7 kitap Hayat Bilgisi, 9 kitap Fen Bilgisi ve 5 kitap da Sosyal Bilgiler kitabı şeklindedir. Kitaplar Eylül 2017 de MEB Eğitim Bilişim Ağı internet sitesinden alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada temel eğitim Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi ders kitaplarından belgesel tarama (doküman metodu) ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. “İçerik analizi özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan en önemli tekniklerden biridir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli

kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesajlara ilişkin çıkarımlarda bulunurlar” (Büyüköztürk vd. 2017). “Bu tür bir analizde sayılabilecek nitelikte birimler (örneğin sözcükler) alınır ve analiz göstergeleri frekans türünde ifade edilir” (Bilgin, 2006). Millî Kültür temaları içerisinde yer alan kültürel unsurların tespiti, kategorilerin oluşturulması ve tespit edilen kültürel unsurların hangi kategori başlıkları altında sınıflandırılması gerektiği iki Türkçe eğitimi uzmanının görüşüne başvurularak hazırlanmış, bu doğrultuda 16 başlık altında (dil, gelenek-görenek, edebiyat, değerler, din/inanç, müzik, folklor, sanat/sanatçı/eser, coğrafya/mekânlar, mimari, askerlik, ekonomi, spor, Türk büyükleri, tarih ve eğitim) kategoriler belirlenerek tespit edilen kültürel unsurların sıklık tabloları oluşturulmuş ve veriler doğrultusunda yorumlar yapılmıştır.

Analiz: Kavram (Kelime) Analizi

Toplam 22 ders kitabı okunarak içerisinde yer alan dini kavram ve semboller çetele tutularak kaydedilmiş, sonra da sayısallaştırılarak tablolar halinde her kitap için ayrı ayrı ve kavramlar düzeyinde ayrıca verilmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında incelenen 22 ders kitabından elde edilen veriler tablolar halinde düzenlenerek yorumlanmış ve devam eden bölümde verilmiştir.

Tablo 2. Kitaplarda Yer Alan Dini Kavram ve Sembollerin Sayıları

Sıra	Kitap	Dini Kavram Sayıları	Dini Sembol Sayıları
1	Hayat Bilgisi 1. Sınıf (HB1)	4 (İM)*	11
2	Hayat Bilgisi 2. Sınıf 1. Kitap (Ders Kitabı) - (HB2-1)	3 (İM)	1
3	Hayat Bilgisi 2. Sınıf 2. Kitap (Ders Kitabı) - (HB2-2)	3 (İM)	---
4	Hayat Bilgisi 2. Sınıf 3. Kitap (Ders Kitabı) - (HB2-3)	12 (3 İM)	3
5	Hayat Bilgisi 3. Sınıf 1. Kitap (Ders Kitabı) - (HB3D1)	4 (3İM)	1
6	Hayat Bilgisi 3. Sınıf 1. Kitap (Öğrenci Çalışma Kitabı) (HB3Ç1)	---	---
7	Hayat Bilgisi 3. Sınıf 2. Kitap (Ders Kitabı) - (HB3D2)	4 (3 İM)	6
8	Hayat Bilgisi 3. Sınıf 2. Kitap (Öğrenci Çalışma Kitabı) (HB3Ç2)	---	3
9	Hayat Bilgisi 3. Sınıf 3. Kitap (Ders Kitabı) - (HB3D3)	3 (İM)	1
10	Hayat Bilgisi 3. Sınıf 2. Kitap (Öğrenci Çalışma Kitabı) (HB3Ç3)	---	---
11	Fen Bilgisi 4. Sınıf 1. Kitap (FB4 - 1)	21 (İM)	---
12	Fen Bilgisi 4. Sınıf 2. Kitap (FB4 - 2)	21 (İM)	---
13	Fen Bilgisi 4. Sınıf 3. Kitap (FB4 - 3)	21 (İM)	---
14	Fen Bilgisi 5. Sınıf (FB5)	21 (İM)	2
15	Fen Bilgisi 6. Sınıf (FB6)	21 (İM)	---
16	Fen Bilgisi 7. Sınıf (FB7)	21 (İM)	---
17	Fen Bilgisi 8. Sınıf (FB8)	21 (İM)	---
18	Sosyal Bilgiler 4. Sınıf (SB4)	85 (21 İM)	10
19	Sosyal Bilgiler 5. Sınıf (SB5)	78 (21 İM)	13
20	Sosyal Bilgiler 6. Sınıf (SB6)	253 (21 İM)	9
21	Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı (SB7D)	102 (21 İM)	6
22	Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Çalışma Kitabı (SB7Ç)	283 (21 İM)	20
İstiklal Marşı Hariç Toplam		705	87
Toplam		981	87

*İM: İstiklal Marşı

Tablo 2’de 22 tane ders kitabında yer alan dini kavram ve sembollerin dağılımı verilmiştir. Tablodan anlaşıldığı gibi 22 kitapta toplam 979 dini kavram, 86 da dini sembol bulunmaktadır. Dini kavramların 272 tanesi İstiklal Marşında geçmektedir. İstiklal Marşında geçen sembolleri çıkartırsak 705 adet dini sembol ders kitaplarında yer almaktadır. Bu 22 ders kitabının 13 tanesinde İstiklal Marşı dikkate alınmadığında hiç dini kavram bulunmamaktadır. Geriye kalan 9 kitabın ise 3 tanesinde birer tane, bir tanesinde ise 7 tane dini kavram bulunmaktadır. En çok

dini kavram (283) ve sembolün (20) bulunduğu kitap 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabıdır. Hiç dini sembol bulunmayan kitap sayısı ise 9'dur.

Tablo 3. Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabında Bulunan Dini Kavram ve Sembollerin Dağılımı

Sıra	Dini Kavramlar	f	Dini Semboller	f
1	Hak	2	Cami Resmi	7
2	Tapmak	1	Başörtülü Kadın	4
	Toplam	3	Toplam	11

Hayat bilgisi birinci sınıfta bir tane kitap bulunmaktadır ve bu kitapta 3 tane dini kavram (bu kavramlar istiklal marşında geçmektedir), 11 tane de dini sembol geçmektedir. Dini sembollerin en çok kullanıldığı kitaplardan birisidir Hayat Bilgisi birinci sınıf ders kitabıdır. Özellikle başörtülü kadın resimlerindeki genel durum, yaşlı kadınların başörtülü olduğu ve onlarında örtünme şeklinin daha çok geleneksel bir şekilde olduğudur. Diğer ders kitaplarında bu duruma daha çok rastlanırken bu kitapta bulunan başörtülü kadın resimlerinden iki tanesi genç kadın ve daha çok bir dini sembol olarak anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitaplarında Bulunan Dini Kavram ve Sembollerin Dağılımı

1. Kitap				
Sıra	Dini Kavramlar	f	Dini Semboller	f
1	Hak	2	Cami Resmi	1
2	Tapmak	1		
	Toplam	3	Toplam	1
2. Kitap				
Sıra	Dini Kavramlar	f	Dini Semboller	f
1	Hak	2		
2	Tapmak	1		
	Toplam	3	Toplam	0
3. Kitap				
Sıra	Dini Kavramlar	f	Dini Semboller	f
1	Hak	2	Cami Resmi	1
2	Tapmak	1	Başörtülü kadın	1
3	Cami	1		
4	Namaz	1		
5	Dini Bayramlar	3		
6	Ramazan Bayramı	2		
7	Kurban Bayramı	2		
	Toplam	10	Toplam	2
	Genel toplam	18	Genel toplam	3

Hayat bilgisi ikinci sınıfta 3 ders kitabı bulunmaktadır. Bu kitaplarda bulunan dini kavram ve semboller tablo 4'te verilmiştir. Tabloya göre birinci ve ikinci kitapta İstiklal Marşı hariç dini kavram bulunmamaktadır. 3. Kitapta ise İstiklal Marşı hariç 10 tane dini kavram, 2 tane de dini sembol bulunmaktadır. Dini sembol 1 tane de birinci kitapta bulunmaktadır. 3 kitapta toplam 3 tane dini sembol bulunmaktadır. Bu sembollerin 2 tanesi cami resmi, bir tanesi ise başörtülü kadın resmidir. Namaz kavramı ilk defa ve yalnızca Hayat Bilgisi 2. Sınıf 3. Kitapta yer almaktadır. Özellikle dini bayramlar başlığında ramazan ve Kurban Bayramının anlatımı bir inançtan ziyade bir gelenek şeklindedir. Ramazan ve Kurban Bayramlarının İslamiyet'te yer alan bir ibadet olduğuyla ilgili herhangi bir ifade yer almamaktadır.

Tablo 5. Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitaplarında Bulunan Dini Kavram ve Sembollerin Dağılımı

Ders Kitabı 1. Kitap				
Sıra	Dini Kavramlar	f	Dini Semboller	f
1	Hak	2	Başörtülü Kadın	1
2	Tapmak	1		
3	Maşallah	1		
	Toplam	4	Toplam	1
Ders Kitabı 2. Kitap				
Sıra	Dini Kavramlar	f	Dini Semboller	f
1	Hak	2	Cami Resmi	1
2	Tapmak	1	Başörtülü Kadın	5
3	Cami	1		
	Toplam	4	Toplam	6
Ders Kitabı 3. Kitap				
Sıra	Dini Kavramlar	f	Dini Semboller	f
1	Hak	2	Başörtülü kadın	2
2	Tapmak	1		
	Toplam	3	Toplam	2
	Genel toplam	11	Genel toplam	9

Tablo 5'te 3. sınıf hayat bilgisi kitaplarında bulunan dini kavram ve sembollerle ilgili dağılım verilmiştir. Toplam 11 dini kavram ve 9 dini sembolün bulunduğu kitaplarda İstiklal Marşında geçen 9 kavram hariç "Maşallah" ve "Cami" kavramları birer kere yer almaktadır. 9 tane de dini sembolün yer aldığı 3 kitapta 2 kere cami resmi, 7 kere de başörtülü kadın resmi yer almıştır.

Tablo 6. Hayat Bilgisi 3. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Dini Kavram ve Sembollerin Dağılımı

Öğrenci Çalışma Kitabı 1. Kitap				
Sıra	Dini Kavramlar	f	Dini Semboller	f
1	Herhangi bir kavram yok	0	Herhangi bir sembol yok	0
Öğrenci Çalışma Kitabı 2. Kitap				
Sıra	Dini Kavramlar	f	Dini Semboller	f
1	Herhangi bir kavram yok	0	Başörtülü kadın	3
	Toplam	0	Toplam	3
Öğrenci Çalışma Kitabı 3. Kitap				
Sıra	Dini Kavramlar	f	Dini Semboller	f
1	Herhangi bir kavram yok	0	Herhangi bir sembol yok	0
	Toplam	0	Toplam	3
	Genel toplam	0	Genel toplam	3

Tablodan anlaşıldığı gibi Hayat Bilgisi 3. Sınıftaki 3 ayrı öğrenci çalışma kitabında herhangi bir dini kavram geçmemektedir. Dini sembol ise sadece 2. Kitapta bulunmaktadır (3 ayrı yerde başörtülü kadın resmi).

Tablo 7. Hayat Bilgisi 4. Sınıf Ders Kitaplarında Bulunan Dini Kavram ve Sembollerin Dağılımı

Sıra	Dini Kavramlar*	1. Kitap	2. Kitap	3. Kitap
		f	f	f
1	Hak	6	6	6
2	Tapmak	2	2	2
3	Cennet	2	2	2
4	Şüheda	2	2	2
5	HÜ da	1	1	1
6	İlahi	1	1	1
7	Mabet	1	1	1
8	Namahrem	1	1	1
9	Ezan	1	1	1
10	Şehadet	1	1	1
11	Din	1	1	1
12	Secde	1	1	1
13	Helal	1	1	1
14	Toplam	21	21	21

* Bu kavramlar İstiklal Marşında geçmektedir.

4. sınıf Hayat Bilgisi 1, 2 ve 3 kitaplarında bulunan istiklal marşında geçen dini kavramlar hariç başka dini kavram ve sembol bulunmamaktadır.

Tablo 8. Fen Bilgisi Ders Kitaplarında Bulunan Dini Kavram ve Sembollerin Dağılımı

Sıra	Dini Kavramlar* ve Semboller	4. Sınıf			5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
		1. Kitap	2. Kitap	3. Kitap	f	f	f	f	f
		f	f	f	f	f	f	f	f	f
1	Hak	6	6	6	6	6	6	6	42
2	Tapmak	2	2	2	2	2	2	2	14
3	Cennet	2	2	2	2	2	2	2	14
4	Şüheda	2	2	2	2	2	2	2	14
5	Huda	1	1	1	1	1	1	1	7
6	İlahi	1	1	1	1	1	1	1	7
7	Mabet	1	1	1	1	1	1	1	7
8	Namahrem	1	1	1	1	1	1	1	7
9	Ezan	1	1	1	1	1	1	1	7
10	Şehadet	1	1	1	1	1	1	1	7
11	Din	1	1	1	1	1	1	1	7
12	Secde	1	1	1	1	1	1	1	7
13	Helal	1	1	1	1	1	1	1	7
14	Cami Resmi	-	-	-	-	-	-	2	2
	Toplam	21	21	21	21	21	21	23	149

* Bu kavramlar İstiklal Marşında geçmektedir.

Temel eğitimde okutulan Fen Bilgisi derslerinin hiçbirinde (7 ayrı ders kitabı) İstiklal Marşı ayrı tutulduğunda dini bir kavram ya da sembol bulunmamaktadır. Yalnız 8. Sınıfta bir tane cami resmi bulunmaktadır.

Tablo 9: Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabında Bulunan Dini Kavram ve Sembollerin Dağılımı

Sıra	Dini Kavramlar	f	Dini Semboller	f
1	Şüheda, şehadet, şehit	17	Cami Resmi	5
2	Gazi	9	Başörtülü Kadın	1
3	Din	7	Takkeli adam	1
4	Hak	6	Çarşafli kadın	1
5	Cami	5	Fesli ve sarıklı adam	1
6	İslam, Yaratma (Yaratılan, Yarattı)	3		
7	Müslüman, Kurban Bayramı, Ramazan Bayramı, Cennet, İnanç, Tapmak,	2		
8	Mabet, Namahrem, Ezan, Secde, Helal, İman, İbadet, Mücahit, Huda	1		
9	Hristiyan, Paskalya, Noel	1		
10	Yahudi, Roş Aşana, Resah	1		
	Toplam	77	Toplam	9

Tablo 9'da Sosyal Bilgiler 4. Sınıf ders kitabında bulunan dini kavramların toplam 77 tane, dini sembollerin ise 9 tane olduğu görülmektedir. En çok kullanılan dini kavram şehit ve şüheda kavramıdır. Müslüman, İslam, Cennet, Ezan, Secde, Helal, İman, İbadet ve yaratma kavramları ilk defa bu kitapta geçmektedir.

Tablo 10. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabında Bulunan Dini Kavram ve Sembollerin Dağılımı

Sıra	Dini Kavramlar	f	Dini Semboller	f
1	Cami	14	Cami resmi	8
2	Şüheda, şehadet, şehit	7	Başörtülü Kadın Resmi	2
3	Hak	6	Minare Resmi	2
4	Ramazan Bayramı, Kurban Bayramı	6	Sarıklı, Cübbeli Adam	1
5	Türbe	5	Buda Resmi	1
6	Tanrı	5		
7	Tapmak, Tapınak, Tapınılan	4		
8	Din	4		
9	Cennet, Mabet, Ezan, İslam, İbadet, Namaz, Dua	2		
10	Namahrem, Secde, Helal, Kutsal, Abdest, Huda, İlahi, ibadethane, İbadetgah, Medrese, Bayram Namazı	1		
	Toplam	54	Toplam	14

Sosyal Bilgiler 5. Sınıf ders kitabında toplam 54 tane dini kavram, 14 tane de dini sembol bulunmaktadır. En çok kullanılan dini kavram cami, en çok kullanılan dini sembol de cami resmidir. Ayrıca namaz kavramı 22 kitapta toplam 4 defa geçmektedir ve 2 tanesi bu kitapta bulunmaktadır. Abdest kavramı ise sadece bu kitapta 1 defa geçmektedir.

Tablo 11: Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabında Bulunan Dini Kavram ve Sembollerin Dağılımı

Sıra	Dini Kavram ve Semboller	f	Dini Semboller	f
1	İslamiyet, İslamiyet	89	Cami, Mescit, Mabet	7
2	Din	37	Başörtülü kadın resmi	1
3	İnanç	15	Namaz kılan insanların resmi	1
4	Halife	13		
5	Hz. Muhammed	12		
6	Tanrı	10		
7	Hicret	3		
13	Tapmak, Cennet, Ramazan Bayramı, Kurban Bayramı, Peygamber, Velilik	2		
14	Secde, Helal, Namahrem, Ezan, Hüda, Hz. İsa, İbadet, Ayin, Türbe,	1		
	Toplam	221	Toplam	9

Sosyal Bilgiler 6. Sınıf ders kitabında toplam 221 dini kavram, 9 da dini sembol bulunmaktadır. Dini kavramlardan en çok kullanılan "İslamiyet" kavramı, dini sembollerden en çok kullanılanı

ise cami resmidir. Ayrıca “din”, “inanç”, “halife”, “Hz. Muhammed” ve “tanrı” kavramları da en çok kullanılan kavramlardandır. Ayrıca “Hz. Muhammed” kavramı ilk defa bu kitapta kullanılmıştır.

Tablo 12: Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabında Bulunan Dini Kavram ve Sembollerin Dağılımı

Sıra	Dini Kavramlar	f	Dini Kavramlar	f
1	Din	44	Mezhep	5
2	Cami	27	İncil	5
3	İslam	20	Tarikat	5
4	Kilise	18	Hz. İsa	4
5	Müslüman	17	Türbe	4
6	Haçlı	13	Allah	4
7	Hristiyan	10	Şeyh	4
8	Türbe	9	Günah	3
9	Katolik	7	Papa	3
10	Hak	6	Papaz	3
11	İslamiyet	6	Cami Resmi	16
12	Tanrı	6	Minare Resmi	3
13	Tapmak, Cennet, Şüheda, Cihat, Gazi, Ortodoks, Mahşer, Mescit, Protestan	2	Semah Resmi	1
14	Huda, İlahi, Mabet, Namahrem, Ezan, Şehadet, Secde, Helal, Ramazan Bayramı, Kurban Bayramı, Hz. Muhammet, Sinagog, Yahudi, İnanç, Minare, Şeyhülislam, Mürit, Piskopos, Mihrap, Minber, Hutbe, Peder, Patrik, İnanç, Mescit, Dindar, Cuma Namazı, Gayrimüslim, Rab, Kalvenizm, Anglikan, Rahip	1	Başörtülü Kadın	1
Toplam		185	Toplam	21

Sosyal Bilgiler 7. Sınıf ders kitabı Allah kavramının ilk defa kullanıldığı kitaptır. Allah kavramı 5 defa da Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Çalışma Kitabında kullanılmıştır. Toplam 185 dini kavram 21 de dini sembol bulunan kitapta “Haçlı”, “Katolik”, “Hz. İsa”, “Şeyh”, “Günah”, “Papaz” ve “Mahşer” kavramları da ilk defa kullanılmıştır. En çok kullanılan dini sembol diğer çoğu kitapta olduğu gibi cami resmidir. Ayrıca başörtülü kadın resmi bu kitapta da bulunmaktadır.

Tablo 13. Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Çalışma Kitabında Bulunan Dini Kavram ve Sembollerin Dağılımı

Sıra	Dini Kavramlar	f	Dini Kavramlar	f
1	Müslüman	16	İslam	5
2	Gazi	9	Allah	5
3	Din	8	Hristiyan	3
4	Hak	6	Kilise	3
5	Tapmak, Cennet, Şüheda, Tanrı, Yahudi	2	Cami resmi	2
6	Yaratıcı, Yaratan, Huda, İlahi, Mabet, Namahrem, Ezan, Şehadet, Din, Secde, Helal, Rahmet, İnanç, Haçlılar, İman, Hafız, Mürit, Cami, İbadet, Peygamber, Kur’an, Halife, Papaz,	1	Çarşafılı Kadın	2
Toplam		55	Toplam	4

Tablo 13’te Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Çalışma Kitabında bulunan dini kavram ve semboller bulunmaktadır. Toplam 55 dini kavram ve 4 dini sembolün bulunduğu kitapta en çok kullanılan dini kavram “Müslüman”, “Gazi”, “Din”, ve “Hak” kavramlarıdır. Diğer kitaplarda bulunmayan “Hafız”, “Mürit”, “Kur’an” ve “Namahrem” kelimeleri de birer kez kullanılmıştır. Ayrıca sadece bu kitapta kullanılan dini sembol de çarşafılı kadın resmidir.

Tablo 14. Temel Eğitim Ders Kitaplarında Kullanılan Dini Kavramların Dağılımı

Sıra	Kelime	f	Kelime	f
1	İslam, İslamiyet	119	Ezan	16
2	Din	110	Hristiyan	14
3	Hak	98	Hz. Muhammed	12
4	Şüheda, şehit	60	Allah	9
5	Cami	56	Kur'an	6
6	Cami resmi	49	İbadet	5
7	Müslüman	45	Papaz	4
8	Tapmak	37	Namaz	4
9	Cennet	28	Yahudi	2
10	Tanrı	21	Dua	2
11	Kilise	21	Hafız	1
12	Gazi	20	Abdest	1

Tablo 14'te temel eğitimde okutulmakta olan Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında (toplam 22 ayrı ders kitabı) kullanılmış olan dini kavram ve sembollerin dağılımı verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi bu kitaplarda en çok kullanılan kavram İslam/İslamiyet kavramıdır. Daha sonra Din (110), Hak (98), Şüheda/Şehit (60), Cami (56), Müslüman (45) ve Tapmak (37) kelimeleridir. Bunların içerisinde Şüheda, Hak ve Tapmak kelimeleri İstiklal Marşında kullanıldığı için çok çıkmaktadır.

SONUÇ

Temel eğitim müfredatında bulunan Hayat Bilgisi (7 Kitap), Fen Bilgisi (9 Kitap) ve Sosyal Bilgiler (5 Kitap) derslerinde okutulan toplam 22 ders kitabı ve çalışma kitabının incelendiği bu çalışmada, kitaplarda kullanılan dini kavram ve semboller sayısal olarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda kullanılan her türlü dini kavram ve sembol sayıları belirlenerek ilgili kitap için tablolar halinde verilmiştir. Bu incelemede sonuçlar şu şekilde özetlenebilir.

22 ayrı ders kitabına bakıldığında bu kitaplardan İstiklal Marşı çıkartılacak olursa 13 kitapta hiçbir dini kavram ya da sembol bulunmamaktadır. İstiklal Marşı hariç farklı dini kavram ve sembollerin kullanıldığı 9 kitabın 4 tanesinde az sayıda bulunan dini kavram ve semboller diğer 5 kitapta sayısal olarak diğerlerine oranla daha çok yer almaktadır. Bunlar ise Sosyal Bilgiler kitaplarıdır. Sosyal Bilgiler kitapları içerisinde en çok dini kavram ve sembolün kullanıldığı kitap 6. Sınıf Sosyal Bilgiler kitabıdır. Bu kitapta toplam 221 dini kavram, 9 da dini sembol bulunmaktadır.

Kavramlar açısından veriler incelendiğinde, 22 kitapta en çok kullanılan dini kavramın İslamiyet/İslam kavramı (119 adet) olduğu, daha sonra da Din (110) ve Hak (98) kavramının geldiği anlaşılmaktadır. Şüheda/Şehit (60) kavramı ile Cami (56) kavramı ve resmi (49) diğer en çok kullanılan kavram ve semboller arasındadır. Allah kavramı bütün kitaplarda toplam 9 defa kullanılmıştır ve bunların 2 tanesi Hacivat ile Karagözün diyalogunda "Allah Allah" şeklinde bir şaşırma ifadesi olarak geçmektedir. Kur'an 6 defa, ibadet 5 defa, namaz ise 4 defa geçmektedir. Bunların yanında İslamiyet haricinde dini inançlarla ilgili kavramlardan olan Kilise 21 defa, Hristiyan 14 defa, Haçlı 13 defa, Katolik 7 defa, İncil 5 defa, Papaz 4 defa, Yahudi ise 2 defa geçmektedir. Abdest, Dua ve Hafız gibi kavramlar ise birer defa geçmektedir.

Her ne kadar kavramların kullanım sayısı yerine kitaplarda verilen anlamlar ve konuların içerdiği mesajlar daha önemli olsa da bir ders kitabının kapağından başlamak üzere üzerinde ve içerisinde bulunan her türlü kavram, sembol, renk ve şekillerin önemli olduğu bilinmelidir. Son yıllarda değerler eğitimi ve ahlaki eğitimin programlarda yer almaya başladığı, buna bağlı olarak kamuoyunda özellikle temel eğitimde dini değerlerin ağırlık kazandığı yönünde bir algı oluşmuş olmasına rağmen gerçekte durumun kitaplar boyutunda öyle olmadığı anlaşılmaktadır. Hatta şimdiye kadar verilen dini kavram ve sembollerle ilgili bir de anlamları üzerinden bir inceleme yapılacak olursa durumun daha da vahim olduğu görülecektir. Çünkü sayısal olarak yukarıda

verilen kavramların önemli bir bölümü anlam olarak bir dini inancı anlatmak için ya da vurgulamak için kullanılmamıştır. Bunun yerine kültürel bir öge ya da sosyal bir olayın parçası olarak vurgulanmıştır. Örnek olarak cami resimlerinin hiçbirisi İslamiyet'i temsil eden bir ibadet yeri olarak tanımlanmamaktadır. Ya da Ramazan Bayramı anlatılırken İslamiyet'te yerine getirilmesi gereken bir ibadetin parçası olarak açıklanmamaktadır. Bunun yerine kültürel bir olay gibi anlatılmaktadır.

Buraya kadar açıklanan bilgilere göre son olarak şu değerlendirme yapılabilir. Temel eğitim ders kitaplarında dini herhangi bir inanışla ilgili değerlere rastlanılmamaktadır. Sayısal olarak bakıldığında, temel eğitim ders kitapları herhangi bir dini inanışla ilgili kavramlara çok az yer vermektedir. Hatta ders kitaplarının yarıdan fazlasında hiçbir dini inanışla ilgili hiçbir dini kavram ya da sembol bulunmamaktadır. Anlatım ve sunumlarda daha çok tabiat, doğa ve kanunlara atıflar yapılarak varoluşsal konular açıklanmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akın, K. (2018). Millî Kültür Teması Çerçevesinde Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Kültürel Unsurlar, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 6, Sayı: 77, Eylül 2018, s. 363-379
- Apple, M.W. ve Christian-Smith, L.K., 1991. The Politics of The Textbook, In: M.W. Apple and L.K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook*. New York: Routledge, Pp.1-21.
- Bierstedt, R. (1955). The writers of textbooks. L. J. Cronbach (Ed.) Text materials in modern education içinde. (s.96-129). *University of Illinois Press*, Urbana, Illinois.
- Bilgin, N. (2006), Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi, *Siyasal Kitabevi*, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., Kılıç Çakmak, E. (2017), Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, *Pegem Akademi*, Ankara.
- Doğan, E. Ö. ve Altın, Z. Ş. (2018), Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Katkı Düzeyi: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından İnceleme, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16 (36, 57).
- Esen, Y. ve Bağlı, M.T., 2003. İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme. *A.Ü.E.B.F. Dergisi*, 35(1-2), pp.143-154.
- Esen, Y., 1998. Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik: İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yapılmış Bir İçerik Çözümlemesi, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Ankara: A.Ü.S.B.E.
- Karasar, N. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar İlkeler Teknikler, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Khouj, A.M. (Çeviren: Çinemre, S.) (2011). İslam'da Eğitim. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (30), 277-308
- MEB (2008), İlköğretim Okulu Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı*, Ankara.
- Osmanoğlu, C. (2012), Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Hoşgörü ve Birlikte Yaşama Kültürü, *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2012(2)
- Sarıbaşı, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel Eğitimin Temel Sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3 (1), 18-34
- Sönmez, V. (2008). Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri. A. Boyacı, (Ed.) Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını*, Eskişehir.
- Yılmaz, M. (2014), İnanç öğrenme alanları açısından lise din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarının incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(3)
- YÖK (2018), Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Yüksek Öğretim Kurulu, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/YeniOgretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf İnternet adresinden Mayıs 2019 tarihinde alınmıştır.

Analysis of Basic Education Textbooks in Terms of Religious Concepts and Symbols

Bayram ÖZER¹

Adnan KALKAN²

Cem AKSOY³

Alaaddin DENİZ⁴

Abdulmutalip KOKTAŞ⁵

Abstract

One of the main tasks of education is to help people understand and know themselves. In addition to knowing the self, it should also help them understand other beings and the reasons for their existence in the world. In this way, people can understand the world and fulfill the requirements of their *raison d'être* fully. In other words, there is a job description that defines the necessity and responsibilities of a human being in the world, just like the job description that defines the work and responsibilities that a worker is obliged to do in any workplace. People who understand this job description and read it correctly will be able to fully fulfill the task expected from them. To the extent that he does this, he will be happy and, in Kohlberg's words, he will realize himself. This is where education is important. In a sense, the ultimate purpose of education systems is to teach people the reason for their existence and the necessities of being in the world. It's about giving meaning to life. In other words, it is to make job definitions of people and to teach this job definition to people. It is considered as efficient as it can achieve this.

In this sense, the document in which the works to be done in line with the aims of the education systems are written in a planned and regular manner is called the curriculum. The dimension of the curriculum that is reflected to the practitioners is the textbooks. If the textbooks are well prepared and implemented, the chances of success increase. Therefore, textbooks should be equipped with information that will help people to understand all beings and the world, starting with themselves. In order for people to know and understand themselves and all beings correctly, they need to understand the concept of creation well. For this reason, the concept of creation in the textbooks should be systematically included in all courses and should be taught professionally, not limited to the courses in which only religious knowledge is given. Because understanding the nature and creation of existence is a spiritual value. As stated by the Ministry of National Education, since "spiritual values are the ultimate goal of all education", they should not be considered as a separate curriculum and learning area, but should be handled within each lesson. In line with this information, the aim of the research is to quantitatively examine religious concepts and symbols in basic education textbooks in terms of national and spiritual values.

Key Words: Evaluation of basic education, life sciences book, science book, social studies book, textbooks

INTRODUCTION

Learning about oneself is a primary goal of schooling. It should not just assist him/her to learn about himself, but also about the other creatures in the planet and why they are here. This is how humanity may achieve its goals of self-awareness and self-actualization. That is to say, just as a job description specifies the duties and responsibilities of an employee at a certain workplace, there is a job description that specifies the need for and role of a human being in the world. Anyone who takes the time to read this job description carefully and grasps what is required of them will have no trouble doing the duties listed. If he succeeds in doing so, he will achieve what Kohlberg calls "optimal human development" and find inner serenity. Here is where learning is crucial. The ultimate goal of educational institutions is to instill in students an

¹ Assoc. Dr. Ondokuz Mayıs University Faculty of Education, Türkiye, ozer.bayram@gmail.com

² Family Counselor, Private Adana Huzur Family Counseling Center, Türkiye, adnankalkan01@gmail.com

³ Teacher, Ministry of National Education, Adana, Türkiye, cemmaksoy@hotmail.com

⁴ Teacher, Ministry of National Education, Adana, Türkiye, denizalaaddin@gmail.com

⁵ Teacher, Ministry of National Education, Adana, Türkiye, talipkoktas@gmail.com

understanding of their place in the world and the reasons for their existence. Education's purpose, therefore, is to train individuals for certain careers. Because of this, it is deemed effective.

In monotheistic religions, the creator talks about some rules to people. There is a divine book in which these rules are written, and he sent prophets to teach this book. The basic teaching in all monotheistic religions is that if people follow the rules set by God, they will lead a peaceful and good life in the world. Therefore, the general purpose of the holy books, which contain the plans that God has determined for people to comply with in the worldly life, is to teach people the necessary rules to build an egalitarian society based on monotheism. Also, the focus of all divine religions is to make each individual not just a good citizen; It is also to train as a good person. Therefore, value education and training, which is based on the teachings of the monotheistic religions and especially on the basic principles of Islam, the last and uncorrupted religion, is inclusive of all humanity. But good qualities expressed in secular terms vary from one society to another. Today, a good citizen is limited to geographical and political areas. The characteristics of a good citizen in a nation have to depend to some extent on the ideals of that society. For example, an institution may accept as a good citizen anyone who is successful in human relations and in the profession. Another nation or institution might say that the obedient person is a good citizen. Because individuals are dedicated patriots; even if they are unsuccessful in the profession, they can be considered as good citizens (Khouj, 2011).

The Islamic education system encourages some socio-economic values as well as its spiritual function. Although individuals have the right to meet their personal needs, they cannot do so by harming others and society. Honesty obliges a person to respect the society he lives in. This belief and worship system of Islam requires the individual to adopt the principles underlying them. As a result of this adoption, individuals integrate with the principles and make them a part of their behavior. The individual who achieves this integration realizes that all people, including people from different ethnic-racial backgrounds and socioeconomic strata, have feelings, thoughts and feelings. The principles of belief provide examples of the socio-economic values of this education system. For example, individuals learn to respect the community and its members when they pray, give zakat, fast and go on pilgrimage (Khouj, 2011).

It is about carrying the traces of the past, which is one of the important pillars of the philosophy of education. According to Sonmez (2008); It is an important problem to adopt the education systems of other states instead of creating a unique education system based on past experiences in Turkey. Although this is not the only reason, the desired success has not been achieved from all the updates and innovations in education in our country. It can be said that one of the important reasons for this is that the changes made are due to the fact that our country's culture and belief system is not taken into account and taken into consideration. Our own belief system and values are not prioritized or even ignored, especially in the philosophy of education, which is taken as the main center in innovations, and in the teaching plans guided by philosophy. We can see the concrete version of this in textbooks. All kinds of symbols, objects, pictures, concepts or characters used in textbooks are important in terms of teaching. Due to this importance, education plays an important role in the task of transferring the established culture to the next generation. Therefore, this issue should be taken into account in the preparation of textbooks.

Another important task of textbooks is to help ensure cultural unity. The more common values a nation shares, the easier it is for them to lead an understanding-based life as a community and ensure their continuity. This is true for all nations. Because it is the unity of ideals, which is brought about by the common experiences that hold the nations together. It is expected that individuals brought up in the same geography, with the same historical background, with the same traditions and customs, will work for the common goals of the community they belong to. Cultural unity is the greatest force that binds the individuals of the same geography together (Akin, 2018; 364). In order to ensure cultural unity, new generations must be prepared for society. Every society has to prepare the new generation to join the society. Since the work of preparing new generations for social membership cannot be left to chance, modern societies

have created education systems to meet this need. Because one of the functions of education is to transfer the cultural values and behavior patterns of the society to new generations (Saribaş & Babadağ, 2015). Since textbooks are the main source of the education system, they are one of the most important teaching tools that reflect the realities of society and social life from a certain perspective. (Apple and Christian-Smith, 1991). Therefore, textbooks should reflect the existing beliefs, cultures and national/spiritual values of the society as a whole and systematically.

Textbooks fulfill the function of socialization by transferring social behavior patterns and attitudes, customs and traditions, myths and myths, either explicitly or implicitly (Bierstedt, 1955). In other words, education is primarily the process of raising good moral and virtuous people (YÖK, 2018; 1). If the textbooks are prepared and implemented in line with the needs and values of the society, the chance of success will increase. Therefore, textbooks should be equipped with information that will help people to understand all beings and the world, starting with themselves. It is possible for people to know and understand themselves and all beings correctly with a correct identity formation. For this, textbooks should reflect what happens around us, the experiences, beliefs, attitudes, feelings and thoughts that we humans are born and raised in, interact with, and are determinative in the formation of character and personality. All of these environmental elements are expressed as national and spiritual values. For this reason, starting from the first stage of education, our textbooks should accurately and completely convey the belief system, social structure and living order of the society. In addition, this expression should be supported by all kinds of concepts, expressions and visuals. In other words, national and spiritual values should be systematically included in all courses and should be taught professionally, not limited to the courses where religious knowledge or value education is given. As stated by the Ministry of National Education, since "spiritual values are the ultimate goal of all education", they should not be considered as a separate curriculum and learning area, but should be handled within each lesson.

One of the most comprehensive studies on Turkey's textbooks was the History Foundation's Human Rights in Textbooks Project (Çayır, 2013). Another comprehensive study was conducted by the Education Research and Development Department of the Ministry of National Education in 2008 and aimed to evaluate the Primary School Textbooks (MEB 2008). In addition, the contribution level of the secondary school religious culture and ethics textbooks to the learning and teaching processes (Doğan & Altın, 2018), the culture of tolerance and coexistence in the religious culture and ethics textbooks (Osmanoğlu, 2012), and the high school religious culture and moral knowledge in terms of faith learning areas. In studies such as the examination of textbooks (Yılmaz, 2014), religious culture textbooks were examined from different perspectives. There are a lot of different studies like these in domestic and international studies. However, no research has been found about the reflection of the belief system of the society in which the textbooks are concerned, except for the teaching of religion and morality. In this respect, it can be said that the research refers to an unstudied area.

Purpose of Research: The purpose of this research is to examine basic education textbooks in terms of religious concepts and symbols.

METHOD

In the study in which the qualitative research method was used, documentary (document method) scanning was used as the research method. This method, referred to as "data collection technique from existing records and documents" (Karasar, 2017), can be used as a stand-alone research method or as an additional source of information when other qualitative methods are used. The research was carried out on the Life Science, Social Studies and Science books at the basic education level, which were taught in Turkey in the 2017-2018 academic year and prepared by the Ministry of National Education.

Table 1. The books that are examined

Rank	Book	Grade
1	Life science	Grade 1, Grade 2 (3 books), Grade 3 (3 Books)
2	Science	Grade 3 (2 Books), Grade 4 (3 Books), Grade 5, Grade 6, Grade 7, Grade 8
3	Social studies	Grade 3, Grade 4, Grade 5, Grade 6, Grade 7 (2 Books)
	Total	22 Textbooks

As can be seen in the table, a total of 22 books were examined in the research, including the Basic Education Life Sciences, Science and Social Studies Textbooks and Student Workbooks. These books are in the form of 7 books of Life Science, 9 of Science and 5 of Social Studies. The books were taken from the MEB Education Information Network website in September 2017.

Data Collection and Analysis: In the research, content analysis technique was used in the analysis of the data obtained by documentary scanning (document method) from the basic education Life Science, Social Studies and Science textbooks. "Content analysis is one of the most important techniques that is frequently used especially in the field of social sciences. Content analysis is defined as a systematic, iterable technique in which some words of a text are summarized into smaller content categories with coding based on certain rules. Content analysis is done to determine the presence of certain words or concepts in a text or a set of texts. Researchers determine and analyze the existence, meanings and relations of these words and concepts and make inferences about the messages in the texts" (Büyüköztürk et al. 2017). "In this type of analysis, countable units (eg words) are taken and analysis indicators are expressed in frequency type" (Bilgin, 2006). The determination of the cultural elements included in the National Culture themes, the creation of categories and the category titles of the identified cultural elements were prepared by consulting two Turkish education experts, and in this direction, it was prepared under 16 titles (language, tradition-custom, literature, values, religion/belief, music, folklore, art/artist/work, geography/spaces, architecture, military service, economy, sports, Turkish elders, history and education), the frequency tables of the identified cultural elements were created and comments were made in line with the data.

Analysis: Concept (Word) Analysis: A total of 22 textbooks were read and the religious concepts and symbols in them were recorded by keeping a scoreboard, then digitized and given separately for each book and at the conceptual level in tables.

FINDINGS

The data obtained from the 22 textbooks examined within the scope of the research were arranged in tables, interpreted and given in the following section.

Table 2. Number of Religious Concepts and Symbols in Books

Rank	Book	Number of Religious Concepts	Number of Religious Symbols in Books
1	Life Sciences Grade 1 (HB1)	4 (İM)*	11
2	Life Sciences Grade 2 Book 1 (Textbook) - (HB2-1)	3 (İM)	1
3	Life Sciences Grade 2 Book 2 (Textbook) - (HB2-2)	3 (İM)	---
4	Life Sciences 2nd Grade 3rd Book (Textbook) - (HB2-3)	12 (3 İM)	3
5	Life Sciences 3rd Grade Book 1 (Textbook) - (HB3D1)	4 (3İM)	1
6	Life Studies 3rd Grade 1st Book (Student Workbook) (HB3Ç1)	----	---
7	Life Sciences 3rd Grade 2nd Book (Textbook) - (HB3D2)	4 (3 İM)	6
8	Life Studies 3rd Grade 2nd Book (Student Workbook) (HB3Ç2)	----	3
9	Life Sciences Grade 3 Book 3 (Textbook) - (HB3D3)	3 (İM)	1
10	Life Studies 3rd Grade 2nd Book (Student Workbook) (HB3Ç3)	----	---
11	Science 4th Grade Book 1 (FB4 - 1)	21 (İM)	---
12	Science 4th Grade Book 2 (FB4 - 2)	21 (İM)	---
13	Science 4th Grade Book 3 (FB4 - 3)	21 (İM)	---

14	Science Grade 5 (FB5)	21 (İM)	2
15	Science Grade 6 (FB6)	21 (İM)	---
16	Science 7th Grade (FB7)	21 (İM)	---
17	Science 8th Grade (FB8)	21 (İM)	---
18	Social Studies Grade 4 (SB4)	85 (21 İM)	10
19	Social Studies Grade 5 (SB5)	78 (21 İM)	13
20	Social Studies Grade 6 (SB6)	253 (21 İM)	9
21	Social Studies 7th Grade Textbook (SB7D)	102 (21 İM)	6
22	Social Studies 7th Grade Workbook (SB7Ç)	283 (21 İM)	20
Total Excluding the National Anthem		705	87
Total		981	87

*İM: National Anthem

Table 2 shows the distribution of religious concepts and symbols in 22 textbooks. As can be seen from the table, there are 979 religious concepts and 86 religious symbols in 22 books. 272 of the religious concepts are mentioned in the National Anthem. If we remove the symbols in the National Anthem, there are 705 religious symbols in the textbooks. In 13 of these 22 textbooks, there is no religious concept when the National Anthem is not taken into account. Of the remaining 9 books, 3 have one each, and one has 7 religious concepts. The book with the most religious concepts (283) and symbols (20) is the 7th Grade Social Studies Textbook. The number of books without any religious symbols is 9.

Table 3. Distribution of Religious Concepts and Symbols in the Life Studies 1st Grade Textbook

Rank	Religious Concepts	f	Religious Symbols	f
1	Right	2	Mosque Picture	7
2	Worship	1	Hijab Woman	4
	Total	3	Total	11

There is one book in the first grade of life studies and there are 3 religious concepts (these concepts are mentioned in the national anthem) and 11 religious symbols in this book. One of the books in which religious symbols are used the most is the Life Studies first grade textbook. The general situation, especially in the paintings of women with headscarves, is that old women wear headscarves and their veiling style is more traditional. While this situation is more common in other textbooks, two of the headscarved women's pictures in this book are understood as young women and more as a religious symbol.

Table 4. Distribution of Religious Concepts and Symbols in Life Studies 2nd Grade Textbooks

1. Book				
Rank	Religious Concepts	f	Religious Symbols	f
1	Right	2	Mosque Picture	1
2	Worship	1		
	Total	3	Total	1
2. Book				
Rank	Religious Concepts	f	Religious Symbols	f
1	Right	2		
2	Worship	1		
	Total	3	Total	0
3. Book				
Rank	Religious Concepts	f	Religious Symbols	f
1	Right	2	Mosque Picture	1
2	Worship	1	Hijab woman	1
3	Mosque	1		
4	Prayer	1		
5	Religious holidays	3		
6	Feast of Ramadan	2		
7	Eid-al-Adha	2		
	Total	10	Total	2
	The overall total	18	The overall total	3

There are 3 textbooks in the second year of life studies. The religious concepts and symbols found in these books are given in Table 4. According to the table, there are no religious concepts in the first and second books except the National Anthem. In the third book, there are 10 religious concepts and 2 religious symbols, except for the National Anthem. The religious symbol is also found in the first book. There are 3 religious symbols in total in 3 books. Two of these symbols are a mosque painting and one is a woman wearing a headscarf. The concept of prayer is included for the first time and only in Life Sciences 2nd Grade 3rd Book. Especially in the title of religious holidays, the expression of Ramadan and Sacrifice Feast is in the form of a tradition rather than a belief. There is no statement that Ramadan and Sacrifice Feasts are a form of worship in Islam.

Table 5, Distribution of Religious Concepts and Symbols in Life Studies 3rd Grade Textbooks

Textbook Book 1				
Rank	Religious Concepts	f	Religious Concepts	f
1	Right	2	Hijab Woman	1
2	Worship	1		
3	Masallah	1		
	Total	4	Total	1
Ders Kitabı 2. Kitap				
Rank	Religious Concepts	f	Religious Concepts	f
1	Right	2	Mosque Picture	1
2	Worship	1	Hijab Woman	5
3	Mosque	1		
	Total	4	Total	6
Ders Kitabı 3. Kitap				
Rank	Religious Concepts	F	Religious Concepts	f
1	Right	2	Hijab woman	2
2	Worship	1		
	Total	3	Total	2
	The overall total	11	The overall total	9

In Table 5, the distribution of religious concepts and symbols in the 3rd grade life science books is given. In the books, which contain a total of 11 religious concepts and 9 religious symbols, the concepts of "Mashallah" and "Mosque" are included once, except for the 9 concepts in the National Anthem. In 3 books, in which 9 religious symbols are included, there are 2 mosque pictures and 7 pictures of women wearing headscarves.

Table 6: Distribution of Religious Concepts and Symbols in Life Studies 3rd Grade Student Workbooks

Student Workbook Book 1				
Rank	Religious Concepts	F	Religious Symbols	f
1	No concepts	0	No symbols	0
Student Workbook Book 2				
Rank	Religious Concepts	F	Religious Symbols	f
1	No concepts	0	Hijab woman	3
	Total	0	Total	3
Student Workbook Book 3				
Rank	Religious Concepts	F	Religious Symbols	f
1	No concepts	0	No symbols	0
	Total	0	Total	3
	Total Sum	0	Total Sum	3

As it can be understood from the table, no religious concept is mentioned in the 3 different student workbooks of the 3rd Grade Life Sciences. The religious symbol, on the other hand, is only found in Book 2 (3 pictures of women wearing headscarves in 3 different places).

Table 7. Distribution of Religious Concepts and Symbols in Life Studies 4th Grade Textbooks

Rank	Religious Concepts*	1. Book	2. Book	3. Book
		f	F	f
1	Right	6	6	6
2	Worship	2	2	2
3	Paradise	2	2	2
4	Martyrs	2	2	2
5	Hu	1	1	1
6	Divine	1	1	1
7	Temple	1	1	1
8	Namahrem	1	1	1
9	Call to prayer (ezan)	1	1	1
10	Martyrdom	1	1	1
11	Religion	1	1	1
12	Prostration	1	1	1
13	Halal	1	1	1
14	Toplam	21	21	21

* These concepts are mentioned in the National Anthem.

There are no other religious concepts and symbols except the religious concepts in the national anthem found in the 4th grade Life Sciences 1, 2 and 3 books.

Table 8. Distribution of Religious Concepts and Symbols in Science Textbooks

Rank	Religious Concepts* and Symbols	4. Grade			5. Grade	6. Grade	7. Grade	8. Grade	Total
		1. Book	2. Book	3. Book	F	f	f	f	
		f	f	F	F	f	f	f	
1	Right	6	6	6	6	6	6	6	42
2	Worship	2	2	2	2	2	2	2	14
3	Paradise	2	2	2	2	2	2	2	14
4	Martyrs	2	2	2	2	2	2	2	14
5	Huda	1	1	1	1	1	1	1	7
6	Divine	1	1	1	1	1	1	1	7
7	Temple	1	1	1	1	1	1	1	7
8	namahrem	1	1	1	1	1	1	1	7
9	Call to prayer	1	1	1	1	1	1	1	7
10	Martyrdom	1	1	1	1	1	1	1	7
11	Religion	1	1	1	1	1	1	1	7
12	Prostration	1	1	1	1	1	1	1	7
13	Halal	1	1	1	1	1	1	1	7
14	Mosque Picture	-	-	-	-	-	-	2	2
	Total	21	21	21	21	21	21	23	149

* These concepts are mentioned in the National Anthem.

There is no religious concept or symbol in any of the Science lessons (7 different textbooks) taught in basic education when the National Anthem is kept separately. There is only one mosque painting in the 8th grade.

Table 9. Distribution of Religious Concepts and Symbols in Social Studies 4th Grade Textbook

Rank	Religious Concepts	F	Religious Smbols	f
1	Martyrdom,	17	Mosque Picture	5
2	Veteran	9	Hijab Woman	1
3	Religion	7	Man in skullcap	1
4	Right	6	Woman with hijab	1
5	Mosque	5	Man in fez and turban	1
6	Islam, Creation (Created, Created)	3		
7	Muslim, Eid-al-Adha, Eid-al-Fitr, Paradise, Faith, Temple,	2		
8	Temple, Namahrem, Azan, Prostration, Halal, Faith, Worship, Mujahideen, Huda	1		
9	Christian, Easter, Christmas	1		
10	Jewish, Rosh Hashanah, Resah	1		
	Total	77	Total	9

In Table 9, it is seen that there are 77 religious concepts and 9 religious symbols in the Social Studies 4th Grade textbook. The most used religious concept is the concept of martyr and doubt. The concepts of Muslim, Islam, Paradise, Adhan, Prostration, Halal, Faith, Worship and creation are mentioned for the first time in this book.

Table 10. Distribution of Religious Concepts and Symbols in Social Studies 5th Grade Textbook

Rank	Religious Concepts	F	Religious Smbols	f
1	Mosque	14	Mosque picture	8
2	martyrdom,	7	Picture of Hijab Woman	2
3	Right	6	Minaret Picture	2
4	Eid-al-Fitr, Eid-al-Adha	6	Man in Turban, Robe	1
5	Tomb	5	Buddha Picture	1
6	God	5		
7	Shrine, temple, adored	4		
8	Religion	4		
9	Heaven, Temple, Azan, Islam, Worship, Prayer, Dua	2		
10	Namahrem, Prostration, Halal, Holy, Ablution, Huda, Divine, place of worship, Place of Worship, Madrasa, Eid Prayer	1		
	Total	54	Toplam	14

There are 54 religious concepts and 14 religious symbols in the Social Studies 5th Grade textbook. The most used religious concept is the mosque, and the most used religious symbol is the picture of the mosque. In addition, the concept of prayer is mentioned 4 times in 22 books and 2 of them are in this book. The concept of ablution is only mentioned once in this book.

Table 11. Distribution of Religious Concepts and Symbols in the Social Studies 6th Grade Textbook

Rank	Religious Concepts	F	Religious Smbols	f
1	Islam	89	Mosque, Masjid, Shrine	7
2	Religion	37	Picture of a woman wearing a headscarf	1
3	Belief	15	picture of people praying	1
4	Caliph	13		
5	H. Mohammed	12		
6	God	10		
7	Emigration	3		
13	Temple, Paradise, Eid al-Fitr, Eid-al-Adha, Prophet, Velilik	2		
14	Prostration, Halal, Namahrem, Azan, Hüda, Hz. Jesus, Worship, Rite, Shrine,	1		
	Total	221	Total	9

There are 221 religious concepts and 9 religious symbols in the Social Studies 6th grade textbook. The most used religious concept is the concept of "Islam", and the most used religious symbol is the picture of a mosque. In addition, "religion", "belief", "caliph", the concepts of "Hz. Muhammad" and "god" are also among the most used concepts. Also, the term "Hz.Muhammad" was used for the first time in this book.

Table 12. Distribution of Religious Concepts and Symbols in the Social Studies 7th Grade Textbook

Rank	Religious Concepts	F	Religious Concepts	f
1	Religion	44	Sect	5
2	Mosque	27	Bible	5
3	Islam	20	Sect	5
4	The church	18	Hz. Jesus	4
5	Muslim	17	Tomb	4
6	Crusader	13	God	4
7	Christian	10	Sheikh	4
8	Tomb	9	Sin	3
9	Catholic	7	Pope	3
10	Right	6	Priest	3
11	Islam	6	Mosque Picture	16
12	God	6	Minaret Picture	3
13	Temple, Heaven, Suheda, Jihad, Veteran, Orthodox, Judgment, Masjid, Protestant	2	Whirling Dervishes	1
14	Huda, Divine, Temple, Namahrem, Azan, Martyrdom, Prostration, Halal, Eid al-Fitr, Eid al-Adha, Hz. Mohammed, Synagogue, Jew, Faith, Minaret, Shaykh al-Islam, Disciple, Bishop, Mihrab, Minbar, Sermon, Father, Patriarch, Faith, Masjid, Religious, Friday Prayer, Non-Muslim, Lord, Calvenism, Anglican, Priest	1	Hijab Woman	1
	Total	185	Total	21

The Social Studies 7th Grade textbook is the first book in which the concept of God is used. The concept of Allah was used 5 times in the Social Studies 7th Grade Workbook. In the book, which contains 185 religious concepts and 21 religious symbols in total, "Crusader", "Catholic", "Hz. The concepts of Jesus", "Sheikh", "Sin", "Priest" and "Apocalypse" were also used for the first time. The most used religious symbol is the mosque picture, as in most other books. There is also a picture of a woman wearing a headscarf in this book.

Table 13. Distribution of Religious Concepts and Symbols in the Social Studies 7th Grade Workbook

Rank	Religious Concepts	F	Religious Concepts	f
1	Muslim	16	İslam	5
2	Veteran	9	God	5
3	Religion	8	Christian	3
4	Right	6	The church	3
5	Temple, Heaven, Belief, God, Jew	2	mosque picture	2
6	Creator, Huda, Divine, Temple, Namahrem, Azan, Martyrdom, Religion, Prostration, Halal, Mercy, Faith, Crusaders, Faith, Hafiz, Disciple, Mosque, Worship, Prophet, Qur'an, Caliph, Priest,	1	Woman in Sheets	2
	Total	55	Toplam	4

Table 13 contains the religious concepts and symbols found in the Social Studies 7th Grade Workbook. In the book, which contains 55 religious concepts and 4 religious symbols, the most used religious concepts are "Muslim", "Gazi", "Religion" and "Right". The words "Hafiz", "Murit", "Qur'an" and "Namahrem", which are not found in other books, are also used once. In addition, the religious symbol used only in this book is the picture of a woman in a chador.

Table 14. Distribution of Religious Concepts Used in Basic Education Textbooks

Rank	Word	f	Word	f
1	Islam, Islam	119	Call to prayer	16
2	Religion	110	Christian	14
3	Right	98	H. Mohammed	12
4	Süheda, martyr	60	God	9
5	Mosque	56	Koran	6
6	mosque picture	49	Worship	5
7	Muslim	45	Priest	4
8	Worship	37	Prayer	4
9	Paradise	28	Jewish	2
10	God	21	Prayer	2
11	The church	21	Hafiz	1
12	Veteran	20	Ablution	1

Table 14 shows the distribution of religious concepts and symbols used in the Life Science, Science and Social Studies textbooks (22 different textbooks in total) used in basic education. As seen in the table, the most used concept in these books is the concept of Islam. Then the words are Religion (110), Hak (98), Şüheda/Martyr (60), Mosque (56), Muslim (45) and Temple (37). Among them, the words Şüheda, Hak and Tapmak appear a lot because they are used in the National Anthem.

RESULTS

In this study, a total of 22 textbooks and workbooks taught in Life Sciences (7 Books), Science (9 Books) and Social Studies (5 Books) courses in the basic education curriculum, the religious concepts and symbols used in the books were analyzed numerically. As a result of the examination, all kinds of religious concepts and symbols used were determined and given in tables for the relevant book. The results of this review can be summarized as follows.

When we look at 22 different textbooks, if the National Anthem is removed from these books, there are no religious concepts or symbols in 13 books. Except for the National Anthem, religious concepts and symbols, which are found in small numbers in 4 of the 9 books in which different religious concepts and symbols are used, are numerically more present in the other 5 books compared to the others. These are Social Studies books. Among the Social Studies books, the book in which the most religious concepts and symbols are used is the 6th Grade Social Studies book. There are 221 religious concepts and 9 religious symbols in this book.

When the data are examined in terms of concepts, it is understood that the most used religious concept in 22 books is the concept of Islam (119 pieces), followed by the concepts of Religion (110) and Rights (98). The concept of Şüheda/Martyr (60) and the concept of Mosque (56) and its picture (49) are among the most used concepts and symbols. The concept of Allah is used a total of 9 times in all the books, and 2 of them are mentioned in the dialogue of Hacivat and Karagöz as "Allah Allah" as an expression of surprise. The Qur'an is mentioned 6 times, worship 5 times, and prayer 4 times. In addition to these, the Church, which is one of the concepts related to religious beliefs other than Islam, is mentioned 21 times, the Christian 14 times, the Crusader 13 times, the Catholic 7 times, the Bible 5 times, the priest 4 times, and the Jew 2 times. Concepts such as ablution, prayer and Hafiz are mentioned only once.

Although the meanings given in the books and the messages contained in the subjects are more important than the number of uses of the concepts, it should be known that all kinds of concepts, symbols, colors and shapes on and inside a textbook, starting from the cover, are important. Although there has been a perception that values education and moral education have started to take place in the programs in recent years and that religious values have gained importance especially in basic education, it is understood that the situation is not so in the dimension of books. In fact, if an examination is made about the meanings of the religious concepts and symbols given so far, it will be seen that the situation is even more serious. Because, a significant part of the concepts given above were not used to express or emphasize a religious belief in terms of meaning. Instead, it is emphasized as a cultural element or part of a social event. For example, none of the mosque pictures are described as a place of worship representing Islam. Or, when Eid al-Fitr (Ramadan) is described, it is not explained as a part of a worship that must be performed in Islam. Instead, it is described as a cultural event.

According to the information disclosed so far, the following conclusion can be made. Values related to any religious belief are not found in the basic education textbooks. In numerical terms, basic education textbooks give little place to concepts related to any religious belief. In fact, more than half of the textbooks do not contain any religious concepts or symbols related to any religious belief. Existential issues are explained by making more references to nature and laws in lectures and presentations.

REFERENCES

- Akın, K. (2018). Millî Kültür Teması Çerçevesinde Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Kültürel Unsurlar, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 6, Sayı: 77, Eylül 2018, s. 363-379
- Apple, M.W. ve Christian-Smith, L.K., 1991. The Politics of The Textbook, In: M.W. Apple and L.K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook*. New York: Routledge, Pp.1-21.
- Bierstedt, R. (1955). The writers of textbooks. L. J. Cronbach (Ed.) Text materials in modern education içinde. (s.96-129). *University of Illinois Press*, Urbana, Illinois.
- Bilgin, N. (2006), Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi, *Siyasal Kitabevi*, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., Kılıç Çakmak, E. (2017), Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, *Pegem Akademi*, Ankara.
- Doğan, E. Ö. ve Altın, Z. Ş. (2018), Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Katkı Düzeyi: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından İnceleme, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16 (36, 57).
- Esen, Y. ve Bağlı, M.T., 2003. İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme. *A.Ü.E.B.F. Dergisi*, 35(1-2), pp.143-154.
- Esen, Y., 1998. Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik: İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yapılmış Bir İçerik Çözümlemesi, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Ankara: A.Ü.S.B.E.
- Karasar, N. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar İlkeler Teknikler, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Khouj, A.M. (Çeviren: Çinemre, S.) (2011). İslam'da Eğitim. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (30), 277-308
- MEB (2008), İlköğretim Okulu Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı*, Ankara.
- Osmanoğlu, C. (2012), Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Hoşgörü ve Birlikte Yaşama Kültürü, *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2012(2)
- Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel Eğitimin Temel Sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3 (1), 18-34
- Sönmez, V. (2008). Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri. A. Boyacı, (Ed.) Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını*, Eskişehir.
- Yılmaz, M. (2014), İnanç öğrenme alanları açısından lise din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarının incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(3)

YÖK (2018), Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Yüksek Öğretim Kurulu,[https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/YeniOgretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA Sunus %20Onsoz Uygulama Yonergesi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/YeniOgretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf) İnternet adresinden Mayıs 2019 tarihinde alınmıştır.